

Universidade do Minho  
Instituto de Educação e Psicologia

***Ser Família***  
**Construção, implementação e avaliação  
de um programa de Educação Parental**



Maria José dos Santos Ribeiro

Braga  
Outubro de 2003

Universidade do Minho  
Instituto de Educação e Psicologia

***Ser Família***  
**Construção, implementação e avaliação  
de um programa de Educação Parental**

Maria José dos Santos Ribeiro

Braga  
Outubro de 2003

Dissertação apresentada ao Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, para provas de Mestrado em Psicologia, na área de especialização em Psicologia Escolar, realizada sob a orientação da Professora Doutora Helena Marujo e co-orientação da Professora Doutora Teresa Freire.

## Agradecimentos

Porque este é, afinal, um trabalho que recebeu o contributo de várias pessoas, as quais, ainda que de formas distintas, estiveram presentes no percurso da sua realização, a elas gostaria de deixar uma palavra de sincero agradecimento.

À Direcção da instituição *O Abrigo – Centro de Solidariedade Social de S. João de Ver*, porque aqui me foram proporcionados o contexto e os recursos que tornaram possível a intervenção que dá corpo a este estudo. Aos participantes no programa *Ser Família*, utentes daquela instituição, pelo facto de me terem proporcionado uma experiência profissional e pessoal tão enriquecedora.

Às Professoras Doutoras Helena Marujo e Teresa Freire, pelos valiosos contributos e encorajamentos que ajudaram a moldar este trabalho.

À Professora Doutora Maria do Céu Taveira, pelos incentivos e desafios que sempre nos colocou. Aos Professores Doutores Miguel Gonçalves e António Simões, cujas orientações a nível do tratamento de dados e selecção dos instrumentos de avaliação, respectivamente, foram igualmente muito importantes.

A dois antigos colegas de trabalho, a Frederica e o Marco, pela ajuda efectiva na construção de materiais do programa e no tratamento de resultados, mas sobretudo pela amizade genuína que sempre me concedem.

A um conjunto de amigas, relativamente a quem sinto uma tão grande afinidade nos significados que conjuntamente construímos: a Ana Isabel e a Ana Paula, colegas da licenciatura no Porto, que pude redescobrir por intermédio deste mestrado; a Isabel, com a sua vontade de crescer numa atitude de optimismo e de esperança; a Carla, a Sónia, a Cristina e a Sofia, junto de quem ainda e sempre encontro um lugar de partilha, tão reconfortante no (de)correr dos dias.

À Susana, pela nossa amizade inestimável, de há tantos anos. E ao seu “amor da mãe”, a pequena Carolina, por poder acompanhar o seu crescimento, e assim partilhar da surpresa e encantamento dos seus pais.

Ao Joaquim, pela companhia serena e atenta com que veio preencher os meus dias, tornando tudo possível.

Num trabalho que desde logo suscitou uma reflexão pessoal sobre a minha família, bem como sobre aquela que um dia gostaria de construir, termino com uma palavra de reconhecimento para a minha irmã, companheira dos primeiros passos na vida, e que me ajudou a crescer. E para os meus pais. O sentimento de gratidão que lhes devo não cabe em palavras. Mesmo assim, arrisco dizer que junto deles aprendi algo que, claramente, nenhum livro nos pode ensinar, porque souberam transmitir-me o significado de amor incondicional...

*Este trabalho é dedicado à memória de L. F. R., um dos participantes no programa de Educação Parental Ser Família.*

*Pela sua capacidade de se questionar e pela sua vontade de se tornar melhor pessoa e melhor pai...*

## Resumo

A Educação Parental, conceptualizada como uma intervenção que engloba serviços disponibilizados ao nível dos sectores público e privado, a mães e pais de diversos níveis sócio-culturais e económicos, de natureza educativa e preventiva, ou como resposta a situações de crise, tem sido alvo de um interesse crescente, quer a nível internacional, quer designadamente no nosso país.

As recentes mudanças ocorridas na estrutura social e familiar, têm vindo a constituir-se como factores que incentivam o desenvolvimento de iniciativas de intervenção neste domínio, em virtude dos desafios que acarretam para a o desempenho das funções parentais nos dias de hoje. Também os contributos teóricos da Psicologia, concretamente nas áreas de estudo das relações precoces e dos estilos parentais, bem como da importância da família para o desenvolvimento e equilíbrio infanto-juvenil, vêm encorajar o crescente investimento nesta área de intervenção.

O presente estudo teve por objectivo construir, implementar e avaliar um programa de Educação Parental, designado *Ser Família*. Este programa integra conceitos dos modelos teóricos reflexivo e adleriano, bem como de algumas abordagens que se enquadram no âmbito da Psicologia Positiva, especificamente nas temáticas do optimismo e estilo explicativo, inteligência emocional e bem-estar subjectivo.

Construído para uma população-alvo de nível sócio-económico carenciado, foi implementado no âmbito de um trabalho de intervenção comunitária, junto de casais de mães e pais. Recorrendo a uma metodologia de pré-teste e pós-teste, com grupo experimental e grupo de controlo, e integrando abordagens avaliativas de carácter quantitativo e qualitativo, conclui-se que o programa *Ser Família* tem um impacto positivo junto das figuras parentais nas seguintes áreas: auto-estima; expressão de sentimentos positivos e auto-regulação de sentimentos negativos; atitudes de optimismo perante as dificuldades/adversidades e perante a vida/as pessoas. Três meses após o término da intervenção os efeitos mantiveram-se na avaliação de *follow-up*, particularmente na área da auto-regulação emocional, se bem que foram também evidentes algumas dificuldades de manutenção da mudança.

Discutem-se as implicações deste estudo, concretamente para a intervenção em Educação Parental, para a Psicologia Escolar e para a investigação futura.

## Abstract

Parental Education, conceptualized as an intervention which includes services being offered through the private and public sectors, to parents of different social and economic levels, with an educational and preventive nature, as well as in response to crisis, has been the target of a growing interest, not only internationally, but also in our own country.

Recent changes, which occurred in the social and family structure, contribute to the development of interventions in this domain, due to the challenges such changes bring to the education of children. In addition, theoretical models from Psychology, particularly in the field of early relations and parenting styles, attesting family's important role in child development, also fundament the increasing investment in this kind of intervention.

This study aimed to develop, implement and evaluate a Parental Education program, called *Ser Família (Being a Family)*. This program incorporates concepts from the theoretical reflexive and adlerian models, as well as from some of the Positive Psychology approaches, specifically those focusing on themes such as optimism and explanatory style, emotional intelligence and subjective well-being.

Developed for a low-income population, the program was implemented within a community intervention project, attended by couples of mothers and fathers. The study uses a pre-test and post-test methodology, and intervention and control groups, integrating quantitative and qualitative approaches, concluding that the intervention has a positive impact on parents in the following domains: self-esteem; expression of positive feelings and self-regulation of negative feelings; optimism facing difficulties/adversities and life/people. These effects are still evident in the three months follow-up, particularly in the self-regulation domain, although it is also clear that participants show certain difficulties maintaining changes.

Implications of this study for Parental Education intervention, School Psychology and future investigation, are discussed.

# ÍNDICE

<b>Introdução.....</b>	<b>1</b>
 <b>I. Enquadramento teórico</b>	
<b>1. O conceito de Educação Parental.....</b>	<b>4</b>
1.1. Definição.....	5
1.2. Origens e evolução.....	7
1.3. Fundamentação da importância da intervenção em Educação Parental.....	11
1.3.1. As mudanças sociais e as alterações na estrutura familiar.....	12
1.3.2. Os contributos teóricos da Psicologia.....	14
<b>2. A Educação Parental e a Psicologia Positiva.....</b>	<b>20</b>
2.1. Implicações da abordagem da Psicologia Positiva para a Educação Parental.....	21
2.1.1. Estilo explicativo e optimismo: a perspectiva de Martin Seligman.....	22
2.1.2. Educação emocional: a perspectiva de Daniel Goleman.....	26
2.1.3. Bem-estar subjectivo: a perspectiva de Edward Diener.....	28
<b>3. O desenvolvimento de programas de Educação Parental.....</b>	<b>31</b>
3.1. Perspectivas teóricas no desenvolvimento de programas.....	32
3.2. Componentes dos programas, população-alvo e níveis da intervenção.....	40
3.3. Abordagens metodológicas na intervenção.....	47
3.4. O modelo colaborativo na intervenção.....	51
3.5. Avaliação de programas de intervenção.....	53
3.6. Considerações éticas.....	58
3.7. Implicações da intervenção em Educação Parental para a Psicologia Escolar.....	60



## **II. Investigação**

<b>1. Construção do programa de Educação Parental <i>Ser Família</i>.....</b>	<b>64</b>
1.1. Fundamentação teórica e objectivos gerais do programa.....	65
1.2. Estruturação geral do programa.....	68
1.3. As sessões do programa: características temáticas, conceptuais e estruturais....	70
<b>2. Implementação do programa de intervenção.....</b>	<b>77</b>
2.1. Plano de intervenção.....	78
2.2. Procedimentos de implementação.....	78
2.2.1. A selecção dos participantes.....	79
2.2.2. A selecção e construção dos instrumentos de avaliação dos resultados.....	80
2.2.3. A implementação do programa.....	83
2.2.4. Questões éticas consideradas na implementação do programa.....	86
2.3. Os participantes no programa: características descritivas.....	87
<b>3. Avaliação dos resultados do programa de intervenção.....</b>	<b>89</b>
3.1. Considerações acerca da avaliação.....	90
3.2. Apresentação dos resultados.....	90
3.3. Discussão dos resultados.....	112
 <b>Conclusão Geral.....</b>	 <b>118</b>
<b>Referências bibliográficas.....</b>	<b>122</b>
 <b>Referências bibliográficas para a construção dos materiais do programa.....</b>	 <b>137</b>

## ÍNDICE DE QUADROS

<b>Quadro II.1:</b> Características descritivas dos participantes.....	<b>88</b>
<b>Quadro III.1:</b> Estatísticas descritivas para as variáveis <i>auto-estima</i> , <i>satisfação com a vida</i> e <i>optimismo</i> .....	<b>92</b>
<b>Quadro III.2:</b> Resultados do teste Mann-Whitney U para a variável <i>auto-estima</i> .....	<b>93</b>
<b>Quadro III.3:</b> Resultados do teste Mann-Whitney U para a variável <i>satisfação com a vida</i> .....	<b>93</b>
<b>Quadro III.4:</b> Resultados do teste Mann-Whitney U para a variável <i>optimismo</i> .....	<b>94</b>
<b>Quadro III.5:</b> Resultados do teste de Wilcoxon para o grupo de controlo, para as variáveis <i>auto-estima</i> , <i>satisfação com a vida</i> e <i>optimismo</i> .....	<b>95</b>
<b>Quadro III.6:</b> Resultados do teste de Wilcoxon para o grupo experimental, para as variáveis <i>auto-estima</i> , <i>satisfação com a vida</i> e <i>optimismo</i> .....	<b>96</b>
<b>Quadro III.7:</b> Caracterização e ilustração do tema <i>Estilo Educativo</i> .....	<b>98</b>
<b>Quadro III.8:</b> Tabela de resultados do tema <i>Estilo Educativo</i> .....	<b>99</b>
<b>Quadro III.9:</b> Caracterização e ilustração do tema <i>Gestão de Sentimentos</i> .....	<b>100</b>
<b>Quadro III.10:</b> Tabela de resultados do tema <i>Gestão de Sentimentos</i> .....	<b>102</b>
<b>Quadro III.11:</b> Caracterização e ilustração do tema <i>Atitude perante dificuldades/adversidades</i> .....	<b>103</b>
<b>Quadro III.12:</b> Tabela de resultados do tema <i>Atitude perante dificuldades/adversidades</i> .....	<b>104</b>
<b>Quadro III.13:</b> Caracterização e ilustração do tema <i>Atitude perante a vida/as pessoas</i> .....	<b>105</b>
<b>Quadro III.14:</b> Tabela de resultados do tema <i>Atitude perante pessoas/vida</i> .....	<b>106</b>
<b>Quadro III.15:</b> Caracterização e ilustração do tema <i>Atitude perante si próprio</i> .....	<b>107</b>
<b>Quadro III.16:</b> Tabela de resultados do tema <i>Atitude perante si próprio</i> .....	<b>108</b>
<b>Quadro III.17:</b> Caracterização e ilustração do tema <i>Conceptualização da mudança pessoal...</i>	<b>109</b>
<b>Quadro III.18:</b> Tabela de resultados do tema <i>Conceptualização da mudança pessoal</i> .....	<b>110</b>
<b>Quadro III.19:</b> Caracterização e Ilustração dos temas da avaliação de <i>follow-up</i> .....	<b>111</b>

## ANEXOS

**ANEXO A:** *Ser Família* – O programa e os materiais utilizados.

**ANEXO B:** *Escala de Auto-estima; Satisfação com a Vida; Optimismo.*

**ANEXO C:** Guião de entrevista.

## Introdução

No âmbito da dissertação de mestrado em *Psicologia Escolar*, apresentada ao Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, teve-se como objectivo construir, implementar e avaliar um programa de Educação Parental, que viria a receber a designação *Ser Família*.

A opção pela temática da Educação Parental fundamentou-se na tentativa de construir uma resposta de intervenção, tendo em conta determinadas necessidades avaliadas no âmbito de um trabalho de intervenção comunitária junto de famílias de nível sócio-económico carenciado.

Antes ainda de serem descritos os procedimentos relativos à sua construção, implementação e avaliação, procura-se contextualizar tais procedimentos a nível teórico, tendo por referência a revisão da literatura sobre o tema em estudo.

Assim, definiram-se três capítulos no âmbito do enquadramento teórico.

O primeiro envolve o conceito de Educação Parental, que é analisado de acordo com a sua definição, origens e evolução, para num último ponto se fundamentar a importância da intervenção neste domínio, de acordo com as mudanças ocorridas a nível social e na estrutura familiar, e mediante os contributos teóricos da Psicologia.

O segundo capítulo tem por finalidade relacionar a Educação Parental com algumas perspectivas que se enquadram na Psicologia Positiva, analisando os seus eventuais contributos para esta área de intervenção, designadamente a perspectiva sobre o estilo explicativo e o optimismo de Martin Seligman; a conceptualização de Daniel Goleman no domínio da inteligência emocional; o trabalho desenvolvido por Edward Diener no âmbito do bem-estar subjectivo.

Finalmente, num terceiro capítulo exploram-se alguns tópicos que assumem particular relevo para o desenvolvimento de programas de Educação Parental, tendo em conta a literatura revista neste campo. Desta forma, analisam-se as diferentes perspectivas teóricas pelas quais os autores se regem na construção de um programa; enunciam-se as componentes dos programas, e analisa-se o valor a atribuir a cada uma, tendo em conta a população-alvo junto da qual se pretende intervir, bem como o nível de intervenção definido; descrevem-se distintas abordagens de carácter metodológico na intervenção; referem-se as implicações da opção por um modelo colaborativo; comentam-se questões relacionadas com a dimensão avaliativa; apresentam-se algumas

considerações éticas relacionadas com este domínio de intervenção; por final, exploram-se as possíveis implicações da intervenção em Educação Parental para o domínio específico da Psicologia Escolar.

Na segunda parte deste trabalho, dedicada à investigação que o corporiza, definiram-se também três capítulos.

O primeiro capítulo incide sobre a construção do programa de Educação Parental *Ser Família*. Assim, num primeiro momento procura-se fundamentar teoricamente o programa, bem como os seus objectivos gerais, para posteriormente se descrever a sua estruturação geral e as características temáticas e conceptuais das sessões que o compõem.

Num segundo capítulo, cuja finalidade é a de explicitar a implementação do programa, analisam-se os seguintes aspectos: descrição do plano de intervenção; procedimentos havidos para a prossecução da implementação; características descritivas dos participantes na investigação.

Por fim, no terceiro capítulo descrevem-se os dados relativos à avaliação dos resultados do programa: num primeiro momento clarificam-se algumas considerações relativas à dimensão avaliativa, e de seguida apresentam-se os resultados do programa, os quais são posteriormente sujeitos a uma discussão.

O trabalho termina com uma conclusão geral, na qual se procede a algumas reflexões sobre o estudo, apontando também possíveis direcções futuras que outras investigações nesta área poderão tomar.

---

# **I. Enquadramento teórico**

---

---

# **1. O conceito de Educação Parental**

---

## 1.1. Definição

Na perspectiva de Fine (1989), um conceito multifacetado da intervenção em Educação Parental engloba programas e serviços disponibilizados ao nível dos sectores público e privado, a pais de diferentes níveis educacionais e económicos, e a crianças com ou sem necessidades ou características específicas. Esta forma de conceptualizar a Educação Parental implica, concomitantemente, que as intervenções em causa estejam inseridas no quadro mais alargado do funcionamento saudável da família, não se restringindo à prestação de cuidados e às competências parentais. Implica, igualmente, que tais intervenções não estejam relacionadas com a idade ou com o meio social de origem, podendo ser implementadas através de um conjunto alargado de recursos acessíveis a quaisquer pais e famílias, sendo que os serviços disponibilizados podem ser de natureza educativa e preventiva, mas também podem surgir como resposta a situações de crise.

Para além dos pais e mães que possam reconhecer-se nessas condições, as intervenções poderão abranger um público ainda mais vasto, designadamente adolescentes na sua qualidade de pais potenciais, avós e mesmo professores, na sua colaboração com os pais (Pourtois, Desmet & Barras, 1994).

Na literatura científica sobre esta temática, verifica-se que alguns autores mantêm a diferenciação entre as expressões Treino Parental (*Parent Training*) e Educação Parental (*Parent Education*), sendo que a primeira surge associada a intervenções que têm por finalidade a mudança das práticas parentais, no sentido da resolução de problemas de comportamento das crianças, ao passo que a segunda se refere a intervenções que se pautam, primordialmente, por objectivos de prevenção do desenvolvimento de comportamentos disfuncionais. Neste tipo de enquadramento, o primeiro grupo de intervenções dirige-se mais frequentemente a pais que apresentam uma problemática específica (por exemplo, têm aos seus cuidados uma criança com necessidades especiais a nível emocional ou físico) ou manifestam um determinado tipo de comportamento (severos, punitivos, abusivos ou negligentes); o segundo grupo de intervenções procura, geralmente, abranger todos os pais, independentemente das suas capacidades parentais (Dore & Lee, 1999).

Existem, no entanto, autores que limitam o recurso à expressão Treino Parental (*Parent Training*) para designar modelos baseados em conceitos behavioristas e

princípios da teoria da aprendizagem social, com o objectivo de remediação de problemas de comportamento das crianças (Schaefer & Briesmeister, 1989). Acrescente-se que a expressão *Parent Management Training* também surge na literatura, com um sentido que julgamos próximo do significado subjacente a *Parent Training*, ou seja, correspondendo a procedimentos de treino de competências junto dos pais, com o objectivo de os ajudar a promover alterações do comportamento das suas crianças em casa, tendo por fundamento concepções da teoria comportamental (Kazdin, 2000). Registe-se ainda uma outra expressão encontrada, *Parent Contingency Management Training*, da qual surge a abreviatura de *Parent Training* (Blechman, 1984).

De todo em todo, saliente-se que quer a abordagem de Educação, quer a de Treino Parental, evidenciam um traço comum, que reside no facto de terem por finalidade apoiar os pais, proporcionado-lhes informação de carácter prático, transmitindo-lhes princípios de aprendizagem e modificação do comportamento, e promovendo competências parentais, de comunicação e de resolução de problemas (Schaefer & Briesmeister, 1989).

Aliás, alguns autores consideram que com maior frequência aquelas duas expressões são usadas indistintamente para designar um vasto conjunto de modelos de intervenção, com a finalidade de apoiar pais e mães, no sentido de que estas figuras contribuam para o desenvolvimento das suas crianças (Dore & Lee, 1999).

Assim, e optando também por não fazer a distinção entre aquelas duas expressões anteriormente apontadas, podemos afirmar que a Educação Parental se debruça especificamente sobre uma importante aprendizagem, que diz respeito ao ofício de mãe/pai: trata-se de melhorar as capacidades educativas das figuras parentais e, nos casos mais graves, de romper o círculo vicioso segundo o qual as famílias com problemas têm filhos com problemas que, por sua vez, virão no futuro a criar crianças perturbadas (Pourtois, Desmet & Barras, 1994).

Subjacente a esta forma de entender a Educação Parental, está uma concepção de família percebida como uma “instituição prioritariamente responsável por favorecer, inibir ou alterar o crescimento e o desenvolvimento das crianças” (Machado & Morgado, 1992, p. 43), o que lhe confere um estatuto específico e próprio, bem como um poder considerável.

Trata-se, porém, de um poder exterior a uma lógica determinista, segundo a qual a família seria responsável pela determinação dos adultos em que as crianças se irão



tornar (com os sentimentos culpabilizantes que daí possam advir): o poder que a família detém é, sim, o poder de agir, alterando o curso da história, e assim melhorar ou mesmo prevenir (Vale & Costa, 1994/1995).

## 1.2. Origens e evolução

Apesar do interesse relativamente recente na Educação Parental, este conceito não é novo, assim como não o são os programas de intervenção dirigidos às famílias, ou mais especificamente aos pais (Goodyear & Rubovits, 1982; Fine & Henry, 1989).

Na realidade norte-americana, na qual a Educação Parental encontrou maiores possibilidades de desenvolvimento e de onde provém grande parte da bibliografia científica publicada neste domínio de intervenção, com grande impacto a nível internacional, poderemos considerar que o movimento de Educação Parental teve o seu início no período de transição entre o século XIX e o século XX (Jalongo, 2002), ainda que já existissem livros publicados sobre o assunto e grupos de discussão informais desde o início do século XIX (Medway, 1989).

Diversas organizações relacionadas com a parentalidade foram criadas no dealbar do século XX, de onde se destaca o *National Congress of Mothers*, hoje designado como *National Congress of Parents and Teachers*. Este organismo exerce a sua actividade publicando literatura sobre temáticas educacionais, promovendo grupos de discussão e recolhendo fundos com o fim de serem aplicados no sistema educativo. Tem actualmente cerca de 6,6 milhões de membros, em 26000 associações locais, situadas em todos os estados americanos. Na época em que aquele organismo foi criado, o governo americano mostrou um interesse efectivo na criação de condições para apoiar os pais na educação das crianças. Assim, em 1912 foi constituída uma agência federal, designada *Children's Bureau*, que distribuía informação sobre o desenvolvimento da criança e publicava panfletos como *Infant Care* e *Your Child from One to Six*. Em 1914 criava-se um outro organismo, *Cooperative Extension System*, que proporcionava aconselhamento sobre os cuidados a prestar à criança. A terceira década do século XX marcou o início do estudo científico sobre o desenvolvimento infantil. Diversas universidades constituíram centros de estudo da criança, nos quais se investigava sobre

o crescimento e desenvolvimento infantis, no sentido de aplicar os resultados encontrados aos métodos educativos (Jalongo, 2002).

Rudolf Dreikurs, um conhecido pioneiro no campo da educação da criança, introduziu o conceito adleriano de Educação Parental nos Estados Unidos através da criação de centros comunitários (*Community Child Guidance Centers*), que tiveram o seu início de actividade em 1939, em Chicago. Nestes centros, pais e mães tinham a oportunidade de beneficiar de aconselhamento por parte de profissionais, bem como de integrar grupos de Educação Parental, designados como *Parent Study Groups* (Gamson, Hornstein & Borden, 1989).

Foi, no entanto, a partir de 1960 que a Educação Parental conheceu nos Estados Unidos uma considerável expansão, em parte devido ao crescente apoio governamental. Por exemplo, em 1965 foi criado um projecto federal – *Head Start* – com o propósito de apoiar pais de nível sócio-económico carenciado na preparação das suas crianças face à entrada na escola. Um outro projecto federal – *Education for Parenthood* – ajudava as escolas no desenvolvimento de formações dirigidas a populações de adolescentes (Jalongo, 2002).

Desde finais dos anos 60, a Educação Parental começa também a constituir-se como uma estratégia de intervenção muito utilizada para promover o funcionamento cognitivo e social de crianças consideradas em risco desenvolvimental, devido a factores como o estatuto sócio-económico dos pais, idade jovem das figuras parentais ou outro factor potencialmente gerador de dificuldades na família. Desta forma se registou, desde essa altura, um crescente interesse no recurso à Educação Parental como componente-chave da Intervenção Precoce junto de crianças (Powell, 1988). Os programas iniciais evidenciavam, porém, métodos e conteúdos muito enraizados nos valores da classe média, tendo sido raras as tentativas de intervenção junto de populações de nível sócio-económico carenciado ou de grupos étnicos minoritários (Schlossman, 1976 citado por Powell 1988).

Nos anos 70 verifica-se a ocorrência de uma mudança paradigmática na Psicologia, em favor de abordagens educativas parentais não punitivas. Esta mudança recebeu influência da perspectiva de Carl Rogers sobre a compreensão e aceitação incondicional da pessoa humana.

Thomas Gordon, discípulo de Rogers, desenvolve neste período um dos programas de Educação Parental mais populares, que irá transpor as fronteiras norte-americanas, o *PET – Parent Effectiveness Training*.

Este autor fundou em 1962 o *Gordon Training International*, uma organização ligada à formação na área das relações humanas, com o objectivo de promover competências de comunicação e de resolução de problemas nos contextos de trabalho, família e escola. Esta organização mantém a sua actividade nos nossos dias, tendo delegações representativas em diferentes países, e dispondo também de uma página de divulgação na Internet.

Schaefer e Briesmeister (1989) referem que nas décadas de 70 e 80 a Educação Parental assumiu a proporção e popularidade de um verdadeiro movimento nacional, através do desenvolvimento de uma diversidade de programas como o de Thomas Gordon, acima referido, bem como de outros, que também vieram a revelar um grande impacto neste domínio de intervenção, de que são exemplo o *Active Parenting* e o *STEP - Systematic Training for Effective Parenting*.

Em suma, na realidade norte-americana poder-se-á afirmar que a Educação Parental se tem vindo a tornar uma área de intervenção cada vez mais abrangente e popular, mas por outro lado, também é evidente que tem mudado de direcção por diversas vezes, desde o momento em que foram publicados os primeiros livros e criados os primeiros grupos de discussão informal neste domínio. Deste modo, podemos constatar que as primeiras tentativas de inculcar valores morais deram lugar a esforços no sentido de transmitir diferentes filosofias subjacentes ao exercício das funções parentais, filosofias que inicialmente reforçavam a necessidade de controlo parental e que, num momento posterior, enfatizavam a igualdade nas relações pais-filhos. Estas últimas vieram, por seu turno, a ser substituídas por programas de treino de pais em competências específicas, como por exemplo, o uso da punição e do elogio, o estabelecimento de limites, formas de encorajar a tomada de decisão, a comunicação aberta e a compreensão das razões subjacentes ao comportamento da criança (Medway, 1989).

Actualmente, os pais estão imersos numa grande quantidade de informação e aconselhamento, que provém de profissionais, dos meios de comunicação e mesmo dos elementos da rede social de apoio, quer sejam amigos ou membros da família. Existe uma multiplicidade de artigos, seja na imprensa popular, ou a nível da literatura científica, sobre numerosos aspectos do comportamento e desenvolvimento da criança, bem como nas áreas relacionadas com a saúde, nutrição e educação infantis (Medway, 1989).

No nosso país são ainda escassos os recursos e respostas nesta área. São de referir os programas grupais de aconselhamento desenvolvidos no Ramo de Psicoterapia e Aconselhamento da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. Consistem em acções de acompanhamento e formação comunitária a mães e pais, dirigidas a progenitores com filhos com dificuldades específicas, ou não (Marujo, 1997). Destaca-se o programa desenvolvido junto de mães de bebés de risco, mais ligado a situações médicas e hospitalares, de filosofia desenvolvimentalista e construtivista preventiva (Barros, 1992). De destacar também outros programas levados a efeito pela secção de Aconselhamento Educacional do mesmo ramo, a maior parte dos quais realizados em instituições educativas, nomeadamente envolvendo mães (pais também, mas com menos frequência) de crianças provenientes de estabelecimentos educativos (creches, infantários, escolas do ensino básico) de zonas degradadas de Lisboa. Os temas são escolhidos pelos participantes, e entre eles contam-se: a desobediência e a agressividade, o ciúme entre irmãos, a enurese nocturna, os problemas alimentares. Algumas das estratégias utilizadas incluem o debate sobre as experiências de parentalidade dos pais e mães, o ensino comentado e aprofundado de alternativas de métodos educativos, o didactismo das metodologias de formação, a distribuição de folhetos sobre cada tema e o acompanhamento dos respectivos filhos (a nível remediativo ou preventivo). Por vezes, é importante o acompanhamento clínico individualizado dos progenitores, quer como pais e mães, quer enquanto casal, bem como o envolvimento dos professores ou dos médicos (Marujo, 1997).

Refiram-se ainda outros centros de investigação de instituições do ensino superior, que desenvolvem igualmente algumas iniciativas de apoio aos pais, nomeadamente o Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho (e.g. Gonçalves, Pinto, & Araújo, 1998); o Instituto de Consulta Psicológica, Formação e Desenvolvimento da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto (e.g. Vale & Costa, 1994/1995); o Núcleo de Intervenção em Psicologia do I.S.L.A. (Instituto Superior de Línguas e Administração) de Bragança ([www.isla.pt/braganca/nip](http://www.isla.pt/braganca/nip)); o I.S.P.A. (Instituto Superior de Psicologia Aplicada) em Lisboa ([www.cm-oelras.pt/Boletim/1999\\_06/educacao](http://www.cm-oelras.pt/Boletim/1999_06/educacao)); a Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa ([www.fmh.utl.pt](http://www.fmh.utl.pt)); o Centro de Estudos dos Povos e Culturas de Expressão Portuguesa da Universidade Católica de Lisboa, com o programa

*Aprender a Educar* ([www.apfn.com.pt/Noticias/Abr2002/expresso20.htm](http://www.apfn.com.pt/Noticias/Abr2002/expresso20.htm); Revista “*Pais & Filhos*”, Julho de 2002).

Constatamos também a existência, a nível nacional, de uma proliferação de publicações que incidem nas temáticas educativas (e.g. revistas “*Pais & Filhos*”; “*Mãe Ideal*”; “*Bebés de Hoje*”; “*Adolescentes – Manual para Pais*”; livros dirigidos especificamente à população de pais), bem como de um crescente número de associações que intentam a salvaguarda dos direitos das famílias e das crianças (e.g. “*Pais Para Sempre – Associação para a Defesa dos Filhos e dos Pais Separados*”; “*Associação Famílias*”; “*Associação Portuguesa de Famílias Numerosas*”; “*Associação de Formação de Pais*”).

Muito embora possamos observar que algo está, efectivamente, a mudar no nosso país, no que concerne o desenvolvimento de iniciativas de apoio aos pais, verifica-se, todavia, um desconhecimento profundo por parte de pais/mães do tipo de apoio que o psicólogo pode prestar através de programas de Educação Parental, o que poderá levar a desconfiança ou menor motivação para o envolvimento no processo. Também será necessária uma modificação das atitudes dos progenitores quanto ao próprio processo educativo: ainda é comum verificar que têm dificuldade em expressar, em contextos mais formais, que possuem dificuldades na educação dos seus filhos e que poderá ser benéfico o apoio de profissionais nesse processo. A valorização social da função parental e da relevância do seu impacto, bem como a redução da culpabilização das figuras parentais quando se verificam determinados desajustamentos nos seus filhos, poderão auxiliar nesta mudança de atitudes (Marujo, 1997).

### **1.3. Fundamentação da importância da intervenção em Educação Parental**

As mudanças recentes ocorridas no tecido social e familiar têm vindo a constituir-se como factores que estimulam o desenvolvimento de iniciativas de Educação Parental, em virtude dos novos desafios que acarretam para a forma como se vive em família nos dias de hoje.

Por outro lado, também o facto de se verificar um conhecimento científico mais vasto a nível da Psicologia, concretamente nas áreas de estudo das relações precoces e

dos estilos parentais, bem como do impacto da parentalidade no desenvolvimento e equilíbrio infanto-juvenil, vem contribuir para um investimento crescente neste tipo de intervenção.

### **1.3.1. As mudanças sociais e as alterações na estrutura familiar**

A cultura educacional em que actualmente vivemos parece definir-se por características como o desânimo, o negativismo, o pessimismo e a pressão para o sucesso. O aumento da competitividade e de um sentido de individualismo, bem como o agravamento de fenómenos como o desemprego, abuso de substâncias, violência, doenças sexualmente transmissíveis, abandono escolar, são factores que caracterizam a sociedade actual, e que sem dúvida trouxeram implicações para a forma como actualmente se educam as crianças. A esses aspectos estão associadas alterações na estrutura familiar, designadamente o acréscimo de situações de divórcio e de famílias monoparentais e reconstruídas, assim como a falta de apoio intergeracional, que vieram igualmente repercutir-se na educação dos seres mais jovens (Marujo & Neto, 2000).

Com efeito, nos nossos dias com frequência se fala em novas formas de família, que na realidade dizem respeito a contextos que se constituem como variantes ao modelo tradicional de família nuclear. O século que agora se inicia irá encaminhar-nos necessariamente no sentido de considerar os diferentes modelos de família, já não por comparação, oposição ou défice face a um determinado modelo, “mas todos eles firmados no conhecimento ponderado das suas regularidades e singularidades” (Relvas & Alarcão, 2002, p. 10).

Nas circunstâncias descritas, marcadas por modificações profundas no tecido social e familiar, verificamos que sentimentos de incerteza, culpa, angústia e medo, perpassam na forma como é vivenciada a maternidade e a paternidade nos nossos dias (Marujo & Neto, 2000).

Os pais vivem, com efeito, sob pressões de vária ordem: em muitos dos casos, com pouco tempo disponível; muitos são também os que não aprenderam com as suas famílias de origem a capacidade de sentir empatia para com as necessidades das suas crianças; outros lutam para lidar com os seus próprios problemas enquanto adultos; outros ainda não têm consciência da importância do afecto consistente nos primeiros

tempos de vida da criança para promover um vínculo emocional precoce entre pais e filhos (Honig, 2000).

Thomas Gordon, que como referimos é autor de um dos programas de Educação Parental mais populares, utilizava, no início dos anos 70, a expressão “*parents are blamed but not trained*” para se referir ao facto de que, com muita frequência, se atribuíam aos pais a responsabilidade pelas problemáticas associadas à infância e juventude, quando na verdade poucos estariam a ser os esforços levados a efeito no sentido de os apoiar naquela que porventura se constitui como a tarefa mais complexa que podem enfrentar (Gordon, 1970).

Parece justificar-se, assim, a criação de condições para que as figuras parentais possam encontrar recursos de apoio que lhes permitam ultrapassar eventuais dificuldades no desempenho das suas funções educativas (Hart, 1990).

Naturalmente que é possível enunciar uma série de outras medidas, também elas de extrema importância, para que essas condições sejam efectivamente asseguradas, e assim se salvaguardem os interesses da família e se promova o desenvolvimento harmonioso da criança.

Honig (2000) refere que uma dessas medidas passaria por alterações profundas a nível da formação de professores, de pessoal médico e de enfermagem, bem como de profissionais da área jurídica, no sentido de incluir maior informação sobre os interesses e necessidades da criança. Salienta-se, em particular, a importância da formação dos profissionais directamente envolvidos no nascimento da criança (nos momentos pré e pós-nascimento), no sentido de que se constituam como figuras que promovam a vinculação precoce dos pais com o recém-nascido e proporcionem o apoio de que os progenitores necessitam, tendo em conta as mudanças ocorridas no sistema familiar, em virtude desse acontecimento de vida. Sublinha-se também a necessidade de novas políticas no sistema de ensino a nível da educação sexual, reforçando-se ainda a importância da educação para a saúde, bem como a valorização do treino de competências de comunicação e da exploração de temáticas relacionadas com a vida familiar, conteúdos estes que deveriam ser considerados tão importantes como as áreas académicas. Realça-se, por fim, a urgência de se proporcionar um maior apoio a políticas que possibilitem intervenções de carácter domiciliário, que permitam o acompanhamento de famílias consideradas de risco.

Todavia, os pais são o recurso mais precioso que as crianças possuem, e nessa perspectiva a intervenção a nível do contexto familiar constitui-se como a medida mais

importante no sentido da concretização do objectivo de as educar para serem felizes e para desenvolverem capacidades de realização (Honig, 2000).

De facto, as mães e os pais, quer queiram ou não, quer estejam ou não conscientes desse facto, são agentes activos da formação da criança, e preparam-na, melhor ou pior, para a vida. Contudo, quando a criança nasce, não traz consigo um livro de instruções. Poderá, efectivamente, constituir-se como uma incógnita para as figuras parentais o saber como estimular a maturação física ou o desenvolvimento psicológico da criança, e transformar um ser frágil e dependente num adulto equilibrado, autónomo e feliz (Marujo, 1997).

O desenvolvimento de iniciativas de Educação Parental poderá, pois, possibilitar respostas à desorientação que as figuras parentais eventualmente possam sentir, bem como contribuir para dissipar o tom emocional negativo que caracteriza o actual clima educacional.

### **1.3.2. Os contributos teóricos da Psicologia**

A importância crescente que a intervenção em Educação Parental tem vindo a assumir firma-se também no facto de existir actualmente um corpo de conhecimentos científicos mais vasto na Psicologia.

Com efeito, Dore e Lee (1999) apontam que têm vindo a ser desenvolvidas diversas intervenções no domínio da Educação Parental, tendo por base um maior conhecimento acerca dos factores que contribuem para um desempenho mais eficaz das funções parentais, bem como dos efeitos negativos que os pais podem exercer sobre as suas crianças no exercício dessas funções.

As perspectivas trazidas por duas grelhas teóricas da Psicologia, parecem-nos relevantes para a fundamentação da intervenção no domínio em estudo, designadamente a teoria da vinculação e a teoria dos estilos parentais: a primeira constitui-se como um contributo de enorme importância para perceber a relevância das relações precoces para o desenvolvimento posterior da criança, ao passo que a segunda ajuda-nos a compreender como é que diferentes práticas educativas dos pais influenciam o desenvolvimento das crianças.



De seguida, procede-se então a uma descrição, que pretende ser sumária, de ambas as abordagens, com vista a clarificar em que medida contribuem de facto para fundamentar a intervenção em Educação Parental.

Assim, no que concerne a primeira das abordagens enunciadas, refira-se que os primeiros estudos no sentido de compreender os efeitos das experiências familiares no desenvolvimento humano remontam à terceira década do século XX, e devem-se a John Bowlby, autor que, recorrendo a conceitos da etologia, cibernética e psicanálise, formulou os traços básicos da teoria da vinculação. Mary Ainsworth, por seu turno, viria, mais tarde, a traduzir as ideias fundamentais da teoria em dados empíricos, contribuindo grandemente para a sua expansão (Bretherton, 1991).

A teoria da vinculação pressupõe que a necessidade de construir vínculos emocionais se afigura como uma componente básica da existência humana, presente ao longo de toda a vida. A vinculação é definida como um laço afectivo que, uma vez estabelecido, tende a perdurar quer no tempo, quer no espaço (Ainsworth, 1991).

A primeira e mais relevante relação que estabelecemos com o mundo decorre do desenvolvimento de um vínculo emocional com as figuras que cuidam de nós, nos primeiros tempos da nossa vida. Os processos de vinculação influenciam profundamente o desenvolvimento da identidade e do auto-conhecimento, uma vez que é no contexto dessa matriz relacional e a partir dela, que nos vamos conhecendo a nós próprios, aos outros e ao mundo (Soares, 1996).

A ideia essencial daquela teoria é a de que existe, portanto, uma relação significativa entre as experiências de vinculação vividas na infância e adolescência e a capacidade para construir laços afectivos na idade adulta.

A qualidade das experiências com as figuras de vinculação é, pois, fundamental para o desenvolvimento de um sentimento de confiança e de segurança em si próprio e nos outros. Assim, as crianças cujas figuras de vinculação funcionam como uma base segura, mostrando sensibilidade às suas necessidades de vinculação, serão mais capazes de desenvolver uma organização segura, construindo uma imagem positiva de si próprias e dos outros, e revelando-se mais competentes na exploração do mundo (Bowlby, 1969, 1973, 1980).

Porém, nem todas as relações de vinculação revelam estas características positivas. Na definição de Amaral Dias (1986, p. 47, *citado por* Soares, 1996), “vincular tem o mesmo étimo que vínculo, substantivo masculino que significa o sinal que fica, o traço que se fez, o sulco na carne. Vincular, cujo significado literal é ligar com vínculo

(...) é também prender, apertar, segurar a posse de. (...) os laços que uniram a criança aos pais podem tal como um vinco deixar traço, representação no interior do sujeito. Mas podem também constituir-se como um vínculo patológico, isto é, como grilhões, algemas, prisões infantis das quais se não emerge para a vida.”.

Tendo por base a investigação empírica, bem como a sua experiência clínica, Bowlby (1988 *citado por* Soares, 1996) distingue padrões de funcionamento parental com implicações negativas no desenvolvimento a nível da vinculação e da personalidade, designadamente:

- a) não responsividade persistente e/ou atitudes de rejeição ou depreciação perante o comportamento de vinculação da criança;
- b) imprevisibilidade e negligência a nível dos cuidados parentais;
- c) ameaças constantes de deixar de gostar da criança, como forma de a controlar;
- d) ameaças de abandono do lar, como recursos para coagir a criança ou o outro cônjuge;
- e) indução de culpa na criança, mediante a sua responsabilização pela doença ou morte da figura parental;
- f) inversão de papéis, por meio da pressão da figura parental para que a criança actue como figura de vinculação, atitude assente no encorajamento inconsciente de um sentido prematuro de responsabilidade para com os outros, ou na utilização intencional de ameaças ou de indução de culpa.

Para o autor, este tipo de experiências poderá conduzir a uma vinculação insegura, definida por uma ansiedade constante em não perder a figura de vinculação ou por reacções de evitamento devido ao medo de rejeição por parte daquela figura.

Refira-se, porém, que as crianças são resilientes, e são capazes de lidar com factores adversos por breves períodos de tempo. Os investigadores concluem que a insensibilidade das figuras de vinculação de uma forma continuada ou por longos períodos de tempo, é que poderá, sim, afectar negativamente a criança (Lerner & Castellino, 2000).

Em suma, a teoria da vinculação pressupõe que as crianças estabelecem vínculos com determinada(s) figura(s) que lhes proporciona(m) cuidados, normalmente os progenitores. A qualidade dessas relações varia em função da qualidade dos cuidados prestados pela(s) figura(s) de vinculação e do modo como são experienciados pela criança. Além do mais, a qualidade destas experiências e relações precoces exerce uma influência significativa no desenvolvimento posterior da criança (Soares, 1996).

Na medida em que, geralmente, essas relações precoces são construídas com os pais, muitos são os estudos científicos que têm incidido a sua atenção nas relações pais-filhos e nas práticas parentais (Lerner & Castellino, 2000).

Tais investigações tentam relacionar comportamentos e atitudes parentais específicos com o desenvolvimento da criança. Com esse fim, foi possível isolar algumas dimensões básicas dos estilos parentais, com resultados bastante consistentes (Fine & Henry, 1989).

São de ressaltar nesta área os estudos de Baumrind, que detêm um interesse particular, uma vez que a autora identificou três estilos de práticas parentais, relacionados de forma diferencial com o comportamento da criança (Fine & Henry, 1989; Lerner & Castellino, 2000). Esta grelha teórica poderá revestir-se de grande importância para a intervenção em Educação Parental, uma vez que possibilita a compreensão de quais as práticas parentais que promovem o desenvolvimento saudável da criança.

De acordo com Baumrind (1971), os pais parecem diferir consideravelmente em áreas centrais da educação das suas crianças, tais como o controlo, a comunicação, o calor afectivo e as exigências de maturidade que impõem aos seus filhos. Os estilos parentais exemplificam essas diferenças na relação educativa.

Assim, um dos estilos parentais identificados pela autora (1971) é o estilo *autoritário*: a figura parental tenta modelar, controlar e avaliar o comportamento e atitudes da criança, em função de critérios absolutos; valoriza a obediência à sua autoridade e impõe elevadas exigências de maturidade; recorre a medidas punitivas para influenciar o comportamento da criança; a comunicação com esta não é encorajada pela figura parental, na medida em que assume que a criança deve aceitar a sua palavra e as suas normas; verifica-se ser pouco frequente a manifestação de afecto para com os menores.

Um segundo estilo identificado pela autora é o estilo *permissivo* (Baumrind, 1971): caracteriza-se pela ausência de normas, pela tolerância e aceitação da criança; verificam-se atitudes de calor afectivo e de comunicação positiva para com a criança, não lhe sendo impostas grandes exigências de maturidade; a figura parental constitui-se como um recurso para os seus filhos, mas não se perspectiva a si própria como agente activo na modelagem do seu comportamento; é proporcionada à criança a possibilidade de gerir o seu comportamento, uma vez que a figura parental evita atitudes de controlo e não encoraja a obediência a padrões comportamentais externos.

Um outro estilo que a autora descreve é o estilo *autoritativo* (Baumrind, 1971): a figura parental estabelece limites e normas de comportamento, num ambiente de calor afectivo e de comunicação positiva; impõe elevadas exigências de maturidade à criança, mas tendo em conta as suas necessidades desenvolvimentais, os seus interesses específicos e as suas capacidades; atitudes de poder são conjugadas com atitudes de calor afectivo, e os direitos e deveres da figura parental e da criança são vistos como complementares.

A pesquisa de Baumrind abrangeu uma grande diversidade de amostras, sendo que os resultados iniciais sobre as consequências destes estilos parentais para o desenvolvimento da criança vieram a ser suportados empiricamente: deste modo, os pais autoritários tendem a ter crianças que são obedientes, mas infelizes e inseguras; as crianças de pais permissivos são pouco confiantes em si próprias e têm dificuldades a nível do autocontrolo; finalmente, as crianças cujas figuras parentais se caracterizam predominantemente por um estilo autoritativo são as mais felizes, socialmente competentes e com capacidades de realização (Lerner & Castellino, 2000).

Muito embora se verifique haver consistência na maioria dos estudos levados a efeito com esta grelha teórica, Lerner e Castellino (2000) advertem para o facto de que não existe uma fórmula que garanta o sucesso no desempenho das funções parentais. Pais e mães que são afectuosos poderão ter aos seus cuidados crianças com dificuldades comportamentais, ao passo que, por outro lado, o abuso e negligência parentais poderão variar a nível dos efeitos que possam ter para a criança.

Fine e Henry (1989) referem, aliás, que os primeiros trabalhos no sentido de relacionar os estilos parentais com o comportamento da criança se revelaram muito lineares, e que se torna importante uma perspectiva mais abrangente sobre a família, dado que essa linearidade efectivamente não se verifica.

De qualquer forma, esta perspectiva teórica assume um grande relevo para a Educação Parental, sendo de considerar os seus contributos para o desenvolvimento de programas de intervenção nesta área, visto que muitos são construídos com base no estilo autoritativo, e muitos são também aqueles cuja avaliação se alicerça nos dados proporcionados por esta grelha conceptual (Fine & Henry, 1989).

Assim, podemos concluir que as transformações recentes na sociedade, em geral, e no contexto familiar, em particular, associadas à existência de um maior corpo de

conhecimentos científicos na Psicologia, se constituem como estímulos justificativos para o desenvolvimento de iniciativas a nível da Educação Parental.

Se aceitamos, quase sem duvidar, que é necessária e importante a formação de professores em domínios pedagógicos e psicológicos, então também fará todo o sentido assegurar a preparação e apoio dos adultos na educação dos seus filhos, que se afigura ser uma tarefa com múltiplas implicações e exigências, de uma responsabilidade imensa, mas que simultaneamente se pode constituir como a experiência mais desafiante, surpreendente e recompensadora das suas vidas (Hart, 1990; Marujo, 1997).

Contraria-se, pois, a visão segundo a qual a função parental é natural e instintiva no ser humano, assumindo-se que o seu exercício eficaz e eficiente exige estudo e prática, tal como acontece em qualquer profissão (Hart, 1990). Esta comparação do exercício do papel parental a uma profissão, ideia que também é partilhada por Polster e Dangel (1984), quando assumida metaforicamente, poderá servir de base para compreender uma série de questões, dúvidas e necessidades em torno do significado e implicações da parentalidade nos dias de hoje.

A Educação Parental, realizada de forma sistemática e consistente, possibilitará respostas aos pais quando estes encontram dificuldades, ou antes mesmo de com elas se depararem, proporcionando a discussão e aprendizagem de “formas de comunicar e de ensinar apoiadas em conhecimentos psicológicos e pedagógicos científicos e na motivação e voluntarização de mães e pais para adaptarem e mudarem as suas estratégias educativas num sentido mais adequado e eficaz, que lhes traga, a eles mesmos, maior bem-estar emocional” (Marujo, 1997, p. 131). O propósito não é, portanto, o de aprender a ser mãe ou pai, ou a ser a mãe ou o pai perfeitos. Bettelheim (1987) e Winnicott (1987) (*citados por* Honig, 2000) relembram que as crianças não precisam de pais perfeitos, mas sim de pais suficientemente bons.

Importante será, então, a criação de condições que ajudem mães e pais a aprender a ser os melhores pais para os seus filhos, “pais felizes, no sentido de integrados e em sintonia consigo próprios” (Vale & Costa, 1994/95, p. 81), mantendo sempre presente a ideia de que ser mãe/pai é um processo que se constrói, na medida em que as formas de lidar com os filhos vão evoluindo com a experiência, as aprendizagens e as mudanças no comportamento e competências, quer dos pais, quer dos próprios filhos (Marujo, 1997).

---

## **2. A Educação Parental e a Psicologia Positiva**

---

## **2.1. Implicações da abordagem da Psicologia Positiva para a Educação Parental**

Seligman e Csikszentmihalyi (2000) propõem que uma ciência com uma perspectiva positiva sobre a experiência subjectiva, os traços individuais e as instituições, constituir-se-á como uma via para facilitar a melhoria da qualidade de vida e a prevenção da patologia. Em consonância com esta perspectiva, a Psicologia deverá possibilitar a compreensão sobre quais as acções que conduzem a um sentimento de bem-estar, a indivíduos com atitudes positivas e a comunidades desenvolvidas, procurando documentar que características das famílias resultam em crianças que se desenvolvem de forma saudável, quais os ambientes de trabalho que estão associados a maior satisfação entre os trabalhadores, que políticas levam a um envolvimento cívico mais forte.

Na opinião daqueles autores, durante muito tempo os psicólogos negligenciaram os aspectos que fazem com que valha a pena viver a vida, tentando antes perceber como é que as pessoas sobrevivem em condições de adversidade. Segundo referem, desde a Segunda Guerra Mundial, a Psicologia centrou-se num modelo de doença para compreender o funcionamento humano. Esta atenção quase exclusiva na patologia negligencia o indivíduo realizado e a comunidade desenvolvida, desvalorizando os esforços no sentido de compreender melhor os factores que contribuem para o desenvolvimento saudável de pessoas que vivem em condições mais favoráveis. Nesta medida, o objectivo da Psicologia Positiva será o de catalisar a mudança de foco da Psicologia: de uma perspectiva de remediação dos aspectos negativos da vida para uma perspectiva preventiva e promocional, centrada na construção de qualidades positivas (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000).

Concretamente no domínio da Educação Parental, os contributos da Psicologia Positiva assumem particular relevo a nível da valorização de um enfoque positivo e desproblematizado da realidade, da crença nas competências e sucessos dos pais e de uma leitura esperançada da vida (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000), no sentido de ajudar aqueles que educam, ensinam e amam as crianças, a construírem nelas a força e as competências para que as suas vidas sejam felizes, criativas e produtivas (Hart, 1990). A educação das crianças é, assim, dimensionada como um acto que vai muito além de simplesmente corrigir o que não é adequado nas suas atitudes ou

comportamentos, implicando também a identificação e estimulação das qualidades e talentos dos seres mais jovens, tendo por base a noção de que a Psicologia não se restringe ao estudo da patologia e dos danos, mas valoriza também as forças e as virtudes da pessoa humana (Seligman, 1998; Seligman & Csikszentmihalyi, 2000; Roberts, Brown, Johnson & Reinke, 2002).

Tendo presentes estes contributos da Psicologia Positiva, reconhece-se que ainda que os modelos familiares de pais e mães tenham sido de alguma forma nefastos para o seu desenvolvimento, será possível ajudá-los a ultrapassar esse facto e assim apoiá-los na construção de uma vida saudável para si próprios e para as suas famílias. O exercício da função parental dimensionado desta forma concede, pois, a oportunidade de construir alegria e amor, mesmo quando estamos perante pais e mães que não receberam tais qualidades nas suas famílias de origem (Hart, 1990).

De seguida apresentam-se algumas perspectivas teóricas que se enquadram no âmbito da Psicologia Positiva, com o intuito de clarificar os seus possíveis contributos para a intervenção em Educação Parental, designadamente: a perspectiva sobre o estilo explicativo e o optimismo, de Martin Seligman; o trabalho de Daniel Goleman no âmbito da inteligência emocional; a conceptualização de Edward Diener sobre o bem-estar subjectivo.

### **2.1.1. Estilo explicativo e optimismo: a perspectiva de Martin Seligman**

Uma abordagem ao estudo do optimismo, é a de Scheier e Carver (1992), que estudaram uma variável da personalidade, que identificaram como *optimismo disposicional*, que diz respeito a uma expectativa global, de acordo com a qual se esperam acontecimentos positivos para o futuro. Esta perspectiva baseia-se na forma como as pessoas tentam cumprir os objectivos a que se propõem: com uma postura de confiança e persistência, mesmo perante dificuldades; ou com uma atitude de dúvida e hesitação. Os autores designam o seu modelo como sendo de auto-regulação, tendo subjacente a ideia de que a pessoa optimista persiste em atingir os seus objectivos, ao



passo que a pessoa pessimista evidencia uma tendência para desistir dos objectivos que se colocou.

Por outro lado, a abordagem de Martin Seligman à temática do optimismo fundamenta-se na noção de estilo explicativo, na perspectiva segundo a qual a forma como pensamos a causalidade dos diversos acontecimentos de vida, determina em que medida somos optimistas ou pessimistas (Seligman, 1991). Tendo presente a sua pesquisa no âmbito do desânimo aprendido (Seligman, 1975 *citado por* Peterson & Steen, 2002), o autor inverte os seus interesses de investigação, que passam a centrar-se nos aspectos positivos da vida (Seligman, 1991).

A noção de estilo explicativo apresenta três dimensões fundamentais, cada uma delas com dois pólos extremos: permanente versus temporária; universal versus específica; interna versus externa. Assim, as pessoas pessimistas percebem as causas dos acontecimentos negativos como sendo permanentes (e.g. *O meu chefe é terrível.*), ao passo que o optimista perspectiva essas causas como temporárias (e.g. *Hoje o meu chefe não estava nos seus dias.*). A situação inversa ocorre, quando estamos perante um acontecimento positivo: para o pessimista a causa desse acontecimento será temporária (e.g. *Hoje estou com sorte.*), e para o optimista será considerada como permanente (e.g. *Tenho os meus talentos.*). No que respeita a segunda dimensão, refira-se que as pessoas pessimistas encaram como universais as causas dos acontecimentos negativos (e.g. *Os professores são todos injustos.*), enquanto que o indivíduo optimista percebe essas causas como sendo específicas a um determinado contexto (e.g. *O professor de Psicologia foi injusto.*). Quanto aos acontecimentos positivos, também aqui o inverso se verifica: o pessimista vê como específicas as causas desse tipo de acontecimentos (e.g. *Eu sou inteligente na Matemática.*), ao passo que o optimista as dimensiona como universais (e.g. *Eu sou inteligente.*). Finalmente, no que concerne a terceira das dimensões atrás enunciadas, refira-se que a pessoa pessimista apresenta uma tendência para se culpabilizar dos acontecimentos negativos, isto é, faz uma atribuição interna relativamente ao que aconteceu (e.g. *Não tenho jeito nenhum para este jogo.*), enquanto que o optimista fará uma atribuição externa perante esse tipo de acontecimentos, não se culpabilizando pela sua ocorrência (e.g. *Tive azar neste jogo.*). À semelhança do que se descreveu para as dimensões anteriores, quando falamos de acontecimentos positivos, o inverso irá ocorrer, ou seja: a pessoa que é pessimista recorre a uma atribuição externa para explicar a causalidade do que lhe aconteceu (e.g. *Foi sorte.*), e a pessoa optimista irá fazer uma atribuição interna para o mesmo tipo de

acontecimentos (e.g. *O meu talento foi importante.*). Esta última dimensão está muito relacionada com o conceito de auto-estima, visto que uma baixa auto-estima tem por base, usualmente, um processo de internalização dos acontecimentos negativos, e a atribuição de causas externas a acontecimentos positivos (Seligman, 1991).

De uma forma geral, podemos, pois, afirmar que uma pessoa otimista é aquela que encara as dificuldades como sendo temporárias, pontuais, e não se culpabiliza pela sua ocorrência; quando confrontada com uma situação difícil, percebe-a como um desafio e esforça-se para a ultrapassar. Por seu lado, a pessoa pessimista acredita que os acontecimentos negativos vão perdurar e minar todas as suas acções, demonstrando uma tendência para se culpabilizar de tais acontecimentos.

Estas duas formas de pensar sobre as causas dos acontecimentos – com um enfoque pessimista ou otimista – têm consequências a vários níveis: com efeito, a investigação citada por Seligman aponta para o facto de que as pessoas optimistas apresentam melhores desempenhos nas áreas académica, profissional e desportiva, assim como menos problemas de saúde (física e mental) e maior longevidade. Os pessimistas, por seu turno, desistem com maior facilidade das iniciativas em que se envolvem, e mais frequentemente manifestam sintomas de depressão (Seligman, 1991), evidenciando maior insucesso profissional e académico, e mais problemas sociais (Peterson, 2000). Na mesma linha de investigação, outros autores referem que as pessoas optimistas lidam com situações adversas de forma mais adaptativa (Scheier & Carver, 1993 *citados por* Roberts et al., 2002); os adolescentes optimistas parecem evidenciar menos sentimentos de descontrolo (Puskar et al., 1999 *citados por* Roberts et al., 2002) e abusam de substâncias menos frequentemente (Carvajal et al., 1998 *citados por* Roberts et al., 2002).

Seligman, Reivich, Jaycox & Gilham (1995) *citados por* Roberts et al. (2002) descrevem quatro hipóteses acerca das origens do desenvolvimento de uma atitude otimista:

- a primeira causa possível é de carácter genético (Schulman, Keith & Seligman, 1993; Seligman et al., 1995 *citados por* Roberts et al., 2002);
- uma segunda explicação prende-se com o ambiente da criança, na medida em que se verifica que os pais parecem exercer uma influência significativa no nível de optimismo das suas crianças, sendo que a investigação tem revelado uma acentuada relação entre o estilo explicativo da mãe e o da sua criança;

- a terceira explicação refere-se igualmente a uma influência ambiental, e diz respeito ao criticismo que a criança recebe dos pais, professores ou outros adultos: concretamente, se um adulto critica uma capacidade permanente da criança (e.g. *Tu não consegues aprender isto!*), esta irá, com maior probabilidade, desenvolver um estilo explicativo pessimista;

- um último factor passível de explicar o desenvolvimento de uma atitude de optimismo, tem a ver com as experiências de vida que promovem um sentido de mestria ou sentimentos de desânimo: assim, acontecimentos de vida como o divórcio, morte na família, abuso, ou outros, podem afectar o modo como a criança descreve para si própria as causas dos mesmos, na medida em que acontecimentos deste carácter tendem a ser permanentes e muitas das vezes a criança é incapaz de impedir ou reverter o acontecimento (Seligman et al., 1995 citados por Roberts et al., 2002).

Depreende-se, portanto que o estilo explicativo pode ser adquirido ou aprendido pelas crianças, daí que Seligman utilize mesmo a expressão *optimismo aprendido* (Seligman, 1991).

De acordo com Roberts et al. (2002), o optimismo pode, efectivamente, ser ensinado à criança, e assim ajudar a atenuar e mesmo prevenir alguns dos problemas característicos da infância e adolescência, na medida em que uma atitude optimista pode ser valiosa para que a criança negocie os desafios e adversidades, com os quais, certamente, se irá deparar no seu percurso de vida. Em consonância com esta ideia, Peterson (2000) refere que a aprendizagem social contribui para o desenvolvimento de uma atitude de optimismo, através de um processo de modelagem, pelo que há que prestar atenção às mensagens que as crianças recebem sobre o mundo e a vida, em geral.

É neste âmbito que podem ser extremamente relevantes os contributos da investigação sobre o optimismo, nomeadamente da perspectiva de Seligman, para a intervenção em Educação Parental, uma vez que se torna possível promover, junto das figuras parentais, a consciencialização relativamente ao estilo explicativo a que habitualmente recorrem, com vista à promoção de atitudes mais optimistas, que venham a ter um impacto positivo na relação que constroem com as suas crianças e, consequentemente, no desenvolvimento global destas.

### **2.1.2. Educação Emocional: a perspectiva de Daniel Goleman**

De acordo com o trabalho desenvolvido por Gardner (1983), o conceito de inteligência humana deve ser revisto e definido, não como algo uniforme, como até então se considerava, mas sim como tendo múltiplas dimensões. Esta nova forma de conceber a inteligência implicou a necessidade de ponderar as dimensões de relacionamento interpessoal e social, estéticas, artísticas, espirituais, entre outras, como constituintes da estrutura da inteligência.

A revolução conceptual daqui decorrente está na base do trabalho que viria a ser desenvolvido por Daniel Goleman no domínio da inteligência emocional, um conceito que, talvez por ser muito recente, tem recebido algum criticismo, principalmente ao nível da validade de constructo, dado que são ainda muito poucos os instrumentos validados para a sua avaliação (Davies, Stankov & Roberts, 1998). Torna-se, portanto, necessário investir na pesquisa rigorosa e séria neste domínio conceptual (Salovey, Mayer & Caruso, 2002).

Goleman (1995) explica que a inteligência emocional é um conceito relacionado com a capacidade da pessoa se motivar a si própria e persistir, apesar de uma eventual frustração; de controlar os seus impulsos e adiar a recompensa; de regular o seu próprio estado de espírito e assim impedir que o desânimo se imponha à faculdade de pensar; de sentir empatia e de ter esperança. Daqui se depreendem, portanto, as razões pelas quais este conceito se enquadra na Psicologia Positiva.

Assim, as pessoas emocionalmente capazes, que conhecem e controlam os seus próprios sentimentos e sabem reconhecer e lidar eficazmente com os sentimentos dos outros, revelam maior bem-estar e sentido de eficácia nos diversos domínios da vida, seja nas relações de intimidade, seja no mundo organizacional (Goleman, 1995).

Estes dados sugerem, pois, que existem outras formas de revelar inteligência, que não podem ser avaliadas mediante os tradicionais testes de quociente intelectual (QI) (Salovey et al., 2002).

Todavia, apesar do valor que se tem vindo a atribuir à dimensão sócio-emocional na forma de encarar e viver a vida, a nossa sociedade ainda se mostra muito centrada na inteligência académica, a qual, de acordo com Goleman (1995) não nos prepara para as dificuldades ou para as oportunidades que as contingências da vida nos possam eventualmente trazer.

A investigação científica tem revelado que o desenvolvimento sócio-emocional das crianças depende, em grande medida, das interacções e climas vividos no contexto da família (Hart, 1990).

A vida familiar assume-se, assim, como a nossa primeira escola para a aprendizagem emocional: nas relações de intimidade que aí podemos experienciar, aprendemos como nos sentirmos a respeito de nós próprios e como os outros reagirão aos nossos sentimentos; o que pensar acerca desses sentimentos e que escolhas temos ao nosso alcance para reagir; como interpretar e exprimir as esperanças e os medos. Esta aprendizagem concretiza-se, não somente através do que os pais dizem e/ou fazem na interacção directa com as suas crianças, mas também enquanto modelos que são na forma como lidam com os seus próprios sentimentos, bem como através dos modelos que transparecem da relação que, como casal, mantêm entre si (Goleman, 1995).

Nesta medida, as crenças e significações pessoais e educativas, os estilos de comunicação, as capacidades para enfrentar os pequenos ou grandes problemas que a vida nos apresenta, a construção e o tipo de regras de funcionamento e de relação e o clima afectivo criado pelos pais, pela criança e pela interacção entre ambos, cumprem uma influência fundamental no equilíbrio sócio-emocional dos menores (Marujo, 1997).

Goleman (1995) refere vários estudos que evidenciam que o modo como os pais lidam com os filhos – com uma disciplina severa, com compreensão empática, com indiferença ou com ternura – tem consequências profundas e duradouras para a vida emocional da criança. Tais investigações são reveladoras de três formas de lidar com as emoções das crianças, que podem acarretar repercussões negativas para o seu desenvolvimento emocional:

- Ignorar completamente os sentimentos da criança: as perturbações emocionais da criança não são valorizadas, e os pais negligenciam os momentos emocionais como oportunidade para se aproximarem mais da criança ou ajudarem-na a ser mais capaz na sua vida emocional;
- Ser demasiado permissivo: os pais apercebem-se dos sentimentos da criança, mas partem do princípio que é adequada a forma que a criança encontra para lidar com as suas emoções. Assim, raramente intervêm para mostrar à criança uma resposta emocional alternativa.
- Não demonstrar respeito pelos sentimentos da criança: os pais são severos e duros, quer nas críticas, quer nos castigos, reprimindo os sentimentos dos filhos.

A despeito destas formas de lidar com as emoções dos seres mais jovens, o autor salienta que existem pais e mães que aproveitam a oportunidade da perturbação da criança, encarando com seriedade os seus sentimentos, para assim tentarem compreender o que a está a perturbar e a ajudarem a encontrar maneiras positivas de acalmar as suas emoções.

A intervenção em Educação Parental poderá ser uma via para a promoção deste tipo de atitudes junto das figuras parentais, ajudando-as a reconhecer, gerir e controlar os seus sentimentos; sentir empatia pela criança; lidar com os sentimentos que surgem nos seus relacionamentos.

### **2.1.3. Bem-estar subjectivo: a perspectiva de Edward Diener**

De acordo com Diener, Lucas e Oishi (2002), o bem-estar subjectivo define-se como a avaliação cognitiva e afectiva que o indivíduo faz acerca da sua própria vida. Estas avaliações incluem reacções emocionais a acontecimentos, bem como julgamentos de carácter cognitivo, a nível da satisfação com a qualidade da própria vida. Nesta medida, o bem-estar subjectivo é um conceito abrangente, que implica a vivência de emoções agradáveis, baixos níveis de emoções negativas e um elevado sentido de satisfação com a vida.

O estudo científico desta temática desenvolveu-se, em parte, como uma reacção à evidente importância atribuída pela Psicologia aos estados negativos (Diener, Suh, Lucas & Smith, 1999). Assim se compreende o seu enquadramento no âmbito da Psicologia Positiva.

Verifica-se uma certa divergência terminológica em torno da temática do bem-estar subjectivo, por vezes também designado como felicidade, moral, satisfação com a vida. Porém, diversos estudos têm vindo a contribuir para o estabelecimento de um consenso generalizado, no que respeita a multidimensionalidade do bem-estar subjectivo, colocando em evidência as duas dimensões deste constructo atrás referidas, designadamente, a dimensão afectiva e a dimensão cognitiva (Simões, Ferreira, Lima, Pinheiro, Vieira, Matos & Oliveira, 2000).

Explicitando mais pormenorizadamente cada uma daquelas dimensões, refira-se que no que concerne a dimensão afectiva, esta inclui dois factores independentes: a

afectividade positiva e a afectividade negativa. A primeira traduz-se na tendência para experienciar sentimentos e emoções agradáveis (alegria, entusiasmo, orgulho, felicidade, êxtase); a afectividade negativa exprime-se pela disposição para experimentar sentimentos e emoções desagradáveis (culpabilidade ou vergonha, tristeza, ansiedade, depressão, inveja) (Diener et al., 1999).

A dimensão cognitiva representa-se por um único factor, concretamente o que diz respeito à satisfação com a vida, o qual, de acordo com estudos como o de Lucas, Diener e Suh (1996), é distinto da afectividade positiva e negativa. A satisfação com a vida diz respeito, portanto, a uma avaliação global que o sujeito faz acerca da sua própria vida, o que não significa que não se possam distinguir vários domínios de satisfação, cujo estudo é necessário, por forma a compreender as especificidades deste fenómeno, tais como os domínios de trabalho, família, lazer, saúde, finanças (Diener et al., 1999). Deve salientar-se que este constructo abrange aspectos positivos da própria vida, e não apenas a ausência de factores negativos, ao contrário do que acontece em muitos indicadores de saúde mental (Diener, 1984; Diener et al., 1985; Pavot et al., 1991 citados por Simões, 1992a).

Assim, uma definição sintética de bem-estar subjectivo poderá ser a seguinte: esta área de investigação diz respeito à reacção avaliativa das pessoas à sua própria vida – quer em termos de satisfação com a mesma (avaliação cognitiva), quer em termos afectivos (reacções emocionais) (Diener & Diener, 1995).

Entre as teorizações acerca do bem-estar subjectivo, destacamos duas: a teoria *base-topo* (*bottom-up*) e a teoria *topo-base* (*top-down*), referidas por Diener na sua revisão de estudos sobre o bem-estar subjectivo (Diener, 1984).

A primeira daquelas abordagens – *base-topo* – perspectiva o bem-estar subjectivo como sendo o efeito cumulativo de experiências positivas e agradáveis, em vários domínios da vida (trabalho, família, lazer) (Diener, 1984). Por outras palavras, a satisfação e a felicidade resultam da vivência de diversos momentos felizes (Diener, Sandvik & Pavot, 1991 citados por Feist, Bodner, Jacobs, Miles & Tan, 1995).

Por outro lado, a abordagem *topo-base* assume que existe uma tendência global para experienciar as coisas de uma maneira positiva, sendo que essa tendência influencia as interacções do momento entre o indivíduo e o mundo. Ou seja, a pessoa experimenta prazer porque é feliz, e não vice-versa (Diener, 1984). Desta forma, a experiência não é, por si mesma, objectivamente agradável ou desagradável, satisfatória

ou insatisfatória, sendo antes a interpretação que dela faz o sujeito que leva a que a vivencie de uma forma ou de outra (Simões et al., 2000).

Sistematizando estas ideias, na abordagem *base-topo* o bem-estar subjectivo é perspectivado como um efeito, ao passo que na abordagem *topo-base* é considerado como uma causa (Diener, 1984).

De acordo com DeNeve e Cooper (1998), a tendência mais recente na investigação é a de privilegiar a teoria *topo-base*, atribuindo a factores como a personalidade um papel fundamental na predição do bem-estar subjectivo.

Diener (2000) conclui que são ainda rudimentares os conhecimentos da Psicologia acerca do bem-estar subjectivo, sendo necessário encontrar bases científicas mais sólidas que possibilitem a promoção da felicidade junto das sociedades e dos indivíduos. O autor sublinha que é importante que as sociedades atribuam igual valor aos aspectos económicos, por um lado, e à felicidade e à sua educação, por outro.

A continuidade da investigação nesta área temática poderá trazer valiosos contributos para a intervenção em Educação Parental, na medida em que a promoção do bem-estar subjectivo junto das figuras parentais poderá ter um impacto positivo nas suas práticas educativas, e consequentemente na relação com as suas crianças.



---

### **3. O desenvolvimento de programas de Educação Parental**

---

### 3.1. Perspectivas teóricas no desenvolvimento de programas

Não existe uma única grelha conceptual ou teórica que oriente o desenvolvimento de programas de intervenção em Educação Parental. Aliás, muitos são os programas que integram diferentes elementos de várias perspectivas teóricas (First & Way, 1995).

De acordo com Medway (1989) poder-se-á considerar que existem três grandes modelos de Educação Parental, a serem utilizados contemporaneamente:

- modelo reflexivo (*reflective*),
- modelo comportamental (*behavioral*),
- modelo adleriano (*adlerian*).

O modelo reflexivo da Educação Parental enfatiza a tomada de consciência parental, a compreensão e aceitação dos sentimentos da criança. Tem as suas raízes na terapia centrada no cliente de Carl Rogers, sendo que os pais recebem treino para utilizar as técnicas de comunicação daquela terapia (Medway, 1989).

O programa mais popular e mais utilizado que se enquadra neste modelo é o *PET* – *Parent Effectiveness Training* – de Thomas Gordon.

Gordon (1970) sublinha a necessidade de encetar esforços de formação no sentido de apoiar os pais na educação das suas crianças, tendo em consideração as exigências e dificuldades que a função parental implica. Assim se desenvolve o *PET*, inicialmente destinado a pais que se deparavam com dificuldades no exercício das suas funções educativas, mas que, numa fase posterior, passou também a assumir uma perspectiva preventiva, abrangendo pais com crianças ainda muito jovens, com adolescentes, ou com filhos que evidenciavam ou não algum tipo de problemática específica. Em poucos anos, este programa conheceu uma expansão notável nos Estados Unidos, passando também a constituir-se como um recurso de intervenção a nível internacional.

O *PET* incide nas competências de comunicação pais-filhos e na resolução de conflitos, com o propósito de assim fortalecer os laços familiares: o seu autor define-o como revolucionário, não sendo, no entanto, um método que convida à revolução. Deste modo, os princípios nos quais se alicerça enfatizam o valor do amor incondicional, a aceitação dos sentimentos da criança, a escuta activa por parte dos pais, a importância da modelagem parental, o encorajamento da criança para encontrar as soluções para os seus próprios problemas, a retirada da punição (física ou outra) como medida para

disciplinar a criança (Gordon, 1970). Na base deste programa de Educação Parental encontramos, portanto, princípios da teoria de Carl Rogers, designadamente os que se relacionam com a aceitação incondicional da pessoa, a escuta activa e a relação de ajuda (Rogers, 1951, 1963).

Um outro programa que se enquadra no modelo reflexivo é o *LTC – Listening to Children* – que se centra em três elementos fundamentais: o reconhecimento dos efeitos das experiências dos pais enquanto crianças (exploração dessas experiências, para que possam ser reavaliadas pelos pais, por forma a que tal reavaliação venha a ter um impacto positivo nas práticas educativas); a importância de um tempo de interacção especial (*special time*) entre pais e filhos (no qual o brincar com a criança assume um relevo particular, na medida em que promove uma relação responsiva e de confiança entre adultos e crianças); compreensão das vivências emocionais da criança (ajudar os pais a irem de encontro às necessidades emocionais dos filhos, apoiando-os na resolução das suas tensões emocionais, recorrendo com esse fim à escuta activa da criança) (Wolfe & Haddy, 2001).

O modelo comportamental, por seu lado, enfatiza o comportamento observável e as variáveis ambientais que mantêm os padrões de comportamento (Tavormina, 1975 citado por Medway, 1989). Partindo do princípio segundo o qual o sistema parental ao qual a criança está exposta é, de alguma forma, disfuncional, os comportamentalistas têm por objectivo o treino de pais para que apliquem procedimentos e técnicas validados empiricamente, de modo a controlar o comportamento atípico da criança (Medway, 1989).

Assim, para mudar o comportamento da criança, isto é, ajudá-la a ajustar-se a diferentes situações, temos que mudar o comportamento das pessoas que lhe são significativas: pai, mãe, irmãos, familiares próximos, amigos. A implementação das técnicas comportamentais treinadas junto dos pais é supervisionada mediante a observação da criança em casa, e não num contexto educacional ou clínico (Bijou, 1984).

Esta é a perspectiva de intervenção que está mais próxima da expressão Treino Parental, já anteriormente referenciada.

Na literatura científica sobre o tema são diversos os programas encontrados que se enquadram neste modelo.

Um exemplo é o *Responsive Parenting Program*, desenvolvido em finais dos anos 70. Tem por finalidade treinar os pais no sentido de estes se constituírem como agentes efectivos de mudança do comportamento das suas crianças, ensinando-os a observar e a medir determinado comportamento, e a aplicar os princípios da teoria da aprendizagem social para ensinarem novos comportamentos à criança no contexto de casa. Os conceitos básicos do programa são apresentados em grande grupo, seguindo-se interacções em pequeno grupo. Originalmente, foi desenvolvido somente para pais de crianças com algum *handicap*, mas posteriormente conheceu uma expansão para outro tipo de situações. Os participantes são voluntários, sendo ainda de referir que estamos perante um programa muito estruturado, que define objectivos e actividades para cada sessão. A intervenção segue quatro passos: definir o comportamento-alvo; medir a duração e ocorrência do comportamento; intervir, usando as consequências naturais disponíveis; avaliar a eficácia do procedimento de tratamento. Um aspecto inovador deste programa tem a ver com o facto de incluir pais a treinarem pais, recorrendo aos seus conhecimentos, experiência e treino prévio como participantes no *Responsive Parenting*. Este aspecto parece gerar entusiasmo e auto-confiança, para além de proporcionar uma rede de apoio para os participantes (Hall, 1984).

Merece também referência o *Portage Project*, originalmente desenvolvido em 1969, com objectivos de desenvolver um serviço educacional para crianças em idade pré-escolar que evidenciavam um atraso de desenvolvimento e para os seus pais, numa determinada zona rural dos Estados Unidos. Pretendia-se construir um modelo prático, eficaz a nível de custos e facilmente replicável, no sentido de demonstrar que os pais podem ensinar com sucesso as suas crianças em casa, isto é, no seu contexto natural, sendo que cada criança beneficiava de um programa individualizado. Este projecto pressupõe que o envolvimento parental é fundamental na intervenção precoce, firmado na perspectiva de que os pais são os principais educadores das crianças com necessidades especiais. Inclui um guia, com um inventário de sequências de comportamentos em diferentes áreas do desenvolvimento e cartões com actividades para estimular esses comportamentos, sendo que existe um técnico que é o responsável pelo acompanhamento em casa (*home teacher*) (Shearer & Loftin, 1984).

O *Portage* veio a ser integrado no *Head Start*, sofrendo algumas elaborações em virtude desse facto. Assim, uma vez que o *Head Start* assume que um programa eficaz deve produzir ganhos que afectem o desenvolvimento global da criança, modificando o seu ambiente a nível educativo, mas também de saúde, nutricional e social, o *Portage*,

que inicialmente se circunscrevia a aspectos educacionais, veio a ser reelaborado no sentido de se tornar mais abrangente. Refira-se ainda que este programa é utilizado em diversos países, estando traduzido em vários idiomas (Shearer & Loftin, 1984).

Dangel e Polster (1984) são os autores de um outro programa, designado *WINNING!*, cujo objectivo consiste em ajudar os pais a resolver situações problemáticas complexas na relação com as suas crianças, promovendo práticas parentais que facilitem o desenvolvimento saudável da criança, tornando mais compensadoras as interacções pais-filhos. Abrange famílias com estrutura tradicional, mono ou biparentais, com crianças entre os três e os doze anos de idade, procurando também dar resposta às preocupações de diversos grupos étnicos e meios sócio-económicos. Os materiais usados incluem panfletos (cujo conteúdo é informativo) e vídeos (que intentam ilustrar competências, com exemplos positivos e negativos), sendo que a abordagem ao treino é de carácter dedutivo, isto é, transmitem-se competências gerais, sem focar a aplicação dessas competências a um determinado problema de comportamento da criança. Presume-se que esse método ajuda os pais a generalizar as competências aprendidas a diferentes problemas, crianças e contextos. Porém, se forem necessárias modelagem e direcções mais precisas, recorre-se à abordagem indutiva, ou seja, identificado um determinado comportamento-problema, a intervenção centra-se na aprendizagem de competências para lidar com esse problema. O *WINNING!* inclui procedimentos sistemáticos e replicáveis, estruturando-se em oito sessões básicas, cujas temáticas são: elogio e atenção; recompensas e privilégios; elogio sugestivo; extinção; *time-out*; remoção de competências e privilégios; punição física; manutenção da mudança. Pode ser usado em diferentes contextos, tais como hospitais, escolas, centros de saúde mental, projectos para famílias carenciadas, ou outros. A sua eficácia foi demonstrada com diferentes populações, e a mudança é generalizada no tempo, actividades e contextos.

Será importante referir ainda o programa descrito por Webster-Stratton e Herbert (1994), dirigido a pais de crianças com problemas de comportamento, e cuja filosofia de base assenta na ideia de que os défices de competências parentais são o factor principal para o desenvolvimento e manutenção desse tipo de problemas evidenciados pela criança. Assim, a intervenção tem como objectivo modificar o comportamento da criança alterando o comportamento parental, mediante o ensino aos pais de competências parentais mais eficazes. O programa dirige-se a pais com crianças entre os três e os oito anos, e incorpora as seguintes componentes da disciplina: *time-out*, consequências lógicas e naturais, monitorização. Inclui ainda estratégias de

comunicação e de resolução de problemas com a criança (D’Zurilla & Nezu, 1982; Spivak & Shure, 1974, *citados por* Webster-Stratton e Herbert, 1994). Na intervenção há uma preocupação em recorrer a metodologias eficazes a nível de custos, e aplicáveis a vários contextos. Utilizam-se métodos de modelagem por meio de vídeo (com modelos de diferentes sexos, idades, culturas, níveis sócio-económicos, temperamentos). Os autores referem ainda as vantagens do recurso a um programa mais alargado, que associava a modelagem através de vídeo com a metodologia de discussão orientada pelo terapeuta, com objectivos de promoção da comunicação na família, de resolução de problemas e de aptidões de confronto.

Uma abreviação do programa atrás referido veio posteriormente a ser combinada com o treino de professores, junto de famílias acompanhadas pelo projecto *Head Start*, com objectivos preventivos do desenvolvimento de problemas de comportamento. Esta intervenção recebeu a designação de *PARTNERS*, e provou-se eficaz na melhoria das competências parentais e num maior envolvimento parental na escola, traduzido num aumento das competências sociais da criança e diminuição dos seus problemas de comportamento (Webster-Stratton, 1998).

Nomeiam-se de seguida outras intervenções que se enquadram no modelo comportamental, designadamente: *Parent Education Program*, para pais de crianças consideradas agressivas, relativamente ao qual foi efectuada uma replicação, no sentido de avaliar a possibilidade da sua generalização a progenitores em situação de parentalidade singular, surgindo assim o *Single-Parent Program* (Pinkston, 1984); programas para pais que evidenciam atitudes de abuso e negligência para com as suas crianças (Lutzker, 1984; Azar, 1989); treino de pais com crianças que evidenciam diversas problemáticas, entre as quais desobediência (McMahon & Forehand, 1984; Rotto & Kratochwill, 1994), problemas de sono (Douglas, 1989), temperamentos difíceis (Sheeber & Johnson, 1994 *citado por* Brenner, Nicholson & Fox, 1999), comportamentos de oposição (Eyberg & Boggs, 1989), problemas comportamentais e emocionais (Strayhorn & Weidman, 1991 *citado por* Brenner, Nicholson & Fox, 1999), tiques e gaguez (Levine & Ramirez, 1989), défice de atenção com hiperactividade (Anastopoulos & Barkley, 1989), problemas de linguagem e de comportamento (Cunningham, 1989), medo do escuro (Mikulas & Coffman, 1989), fobias (Yule, 1989), depressão (Blechman, Tryon, Ruff & McEnroe, 1989), deficiência mental (Berlin & Critchley, 1989), atraso desenvolvimental (Breiner, 1989), *handicaps* médicos ou físicos (Cataldo, 1984; Riley, Parrish & Cataldo, 1989), autismo (Koegel, Schreibman,

Johnson, O'Neill & Dunlap, 1984; Marcus & Schopler, 1989; Symon, 2001; Koegel, Symon & Koegel, 2002).

Existem também programas de treino centrados no apoio a pais com filhos adolescentes envolvidos em abuso de substâncias (Toumbourou, Blyth, Bamberg & Forer, 2001), com jovens com problemas de comportamento (Braukmann, Ramp, Tigner & Wolf, 1984) e ainda programas que incidem em problemas na relação pais-filhos (Drotar, Wilson & Sturm, 1989; Jernberg, 1989; Ginsberg, 1989).

Refira-se ainda um programa que combina as concepções comportamental e cognitiva, intitulado *STAR*, e desenvolvido por Fox e Fox (1992 citados por Nicholson, Anderson, Fox & Brenner, 2002). Utilizado com populações de diversos grupos étnicos, idades e níveis sócio-económicos e educacionais, o programa tem por objectivo ajudar pais a lidarem com comportamentos desafiantes das suas crianças, tendo por base as forças existentes na família (Brenner, Nicholson & Fox, 1999; Nicholson et al., 2002).

Com o aumento das situações de abuso da criança, este programa passou a ser aplicado com objectivos preventivos, junto de populações de nível sócio-económico carenciado, que se encontravam em situação de maior risco de recurso a práticas parentais punitivas e negativas. Em resposta aos desafios do trabalho com este tipo de população, junto da qual a taxa de *dropout* da intervenção é bastante elevada, o programa sofreu algumas adaptações, no sentido de responder mais adequadamente às necessidades daquela população, adaptações que passaram pela disponibilização de um acompanhamento mais individualizado, mediante a intervenção em pequeno grupo, num máximo de quatro participantes (Nicholson et al., 2002).

Conforme atrás referido, são privilegiadas as dimensões cognitiva e comportamental no programa *STAR*, cujos conteúdos assentam em quatro segmentos, que têm por base o acrónimo do programa: S (*stop*) – parar, no sentido de evitar uma reacção emocional negativa para com a criança; T (*think*) – pensar sobre os sentimentos do momento e assim controlar os sentimentos negativos; A (*ask*) – perguntar a si próprio em que medida são ou não razoáveis as expectativas para com a criança numa determinada situação; R (*respond*) – responder à criança de uma maneira reflectida e eficaz (Brenner, Nicholson & Fox, 1999; Dore & Lee, 1999; Nicholson et al., 2002).

Também com uma base teórica de cariz cognitivo-comportamental, refira-se uma experiência desenvolvida com um grupo de pais de crianças que evidenciavam perturbações de ansiedade (Gonçalves, Pinto & Araújo, 1998).

Um terceiro modelo de Educação Parental referido por Medway (1989) é o adleriano, que deriva das teorias inicialmente formuladas por Alfred Adler, um psiquiatra natural da Áustria, que nos anos 20 foi o responsável pela criação de cerca de trinta centros de educação familiar em Viena.

Estes centros encontravam-se em estreita ligação com as escolas, na medida em que Adler evidenciava a firme crença de que a educação seria o método mais eficaz para prevenir situações de distúrbio emocional. Assim, pais, professores, membros da comunidade, assim como crianças, poderiam recorrer a estes serviços como forma de aprenderem metodologias eficazes de cooperação e vida democrática (Croake, 1983).

Adler veio a emigrar para os Estados Unidos, por altura da repressão nazista, onde viria a fundar o *Alfred Adler Institute of New York*, cuja prática incidia, não especificamente na Educação Parental, mas nas áreas clínica, hospitalar e prática privada. A criação de outros centros verificar-se-ia em diferentes pontos do país, ultrapassando mesmo as fronteiras norte-americanas (Croake, 1983).

Subsequentemente, as ideias de Adler foram aplicadas à educação da criança por Dreikurs e Soltz, nos anos 60, Dinkmeyer e McKay, na década de 70, e Popkin, já nos anos 80.

O nome de Rudolf Dreikurs merece destaque neste âmbito, uma vez que a ele se deve a criação de centros comunitários – *Community Child Guidance Centers* – cujo início de actividade se deu em 1939, corporizando assim, nos Estados Unidos, a aplicação da perspectiva de Adler à Educação Parental. Estes centros possibilitavam o aconselhamento por profissionais a pais e mães, bem como a integração destes em grupos de Educação Parental (*parent study groups*). Nestes centros, a ênfase incidia na educação parental e familiar, e não na psicoterapia. Por esse motivo, em 1964 aqueles centros passaram a receber a designação *Family Education Association*. O aconselhamento familiar tinha lugar em contextos da comunidade, tais como igrejas ou escolas, sendo que os grupos de estudo também poderiam ter lugar nesse tipo de contextos, bem como na própria residência dos pais (Gamson, Hornstein & Borden, 1989).

Na opinião de Dreikurs, era importante que os conteúdos explorados no contexto de grupo assumissem um carácter simples, despojados de linguagem técnica, para que fossem efectivamente compreendidos pelos pais e mães, sendo que estes eram encorajados a participar activamente na intervenção de aconselhamento (Gamson, Hornstein & Borden, 1989).



No *Alfred Adler Institute of Chicago* levam-se a efeito, ainda hoje, acções de formação de líderes de grupos de pais - *Parent Study Group Leadership Training Program* - que seguem os princípios de Adler e Dreikurs, assumindo assim que os educadores de pais devem ser profissionalizados. Os participantes nesta formação podem ser assistentes sociais, psicólogos, enfermeiros, professores ou mesmo pais. Os princípios básicos que os líderes procuram transmitir aos pais, e que estão presentes no conhecido livro de Dreikurs, *Children: The Challenge* (publicado em 1964), que orienta a intervenção adleriana em Educação Parental, incluem a compreensão da criança; a igualdade e respeito mútuo nas relações pais-filhos; o encorajamento e uso das consequências naturais e lógicas como substituto da recompensa e da punição; a comunicação eficaz (Croake, 1983; Gamson et al., 1989; Mullis, 1999).

O *STEP – Systematic Training for Effective Parenting* – de Dinkmeyer e McKay desenvolveu-se com base na perspectiva de Dreikurs, se bem que também inclua alguns conceitos do *PET* de Thomas Gordon (Dinkmeyer & McKay, 1976 citado por Gamson et al., 1989). De acordo com Croake (1983), o *STEP* constitui-se, aliás, como a adaptação mais utilizada dos métodos de Dreikurs e da teoria de Adler.

Uma outra apresentação mais moderna dos princípios de Dreikurs é o *Active Parenting – a Video-Based Program*. Tal como a sua designação indicia, o aspecto inovador deste programa não se prende propriamente com os seus conteúdos (que derivam do *PET* e da abordagem de Dreikurs), mas antes com o processo pelo qual se procuram transmitir esses conteúdos, ou seja, com base em actividades de vídeo, assumindo que as mensagens visuais funcionam mais eficazmente para a aprendizagem (Popkin, 1989; Mullis, 1999).

O programa engloba as seguintes elementos: guia do líder (o papel deste considera-se de grande importância, apesar do conteúdo ser passado em vídeo); vídeos; manual dos pais (com toda a informação que o programa cobre); guia de acção parental (com questões de auto-monitorização para os participantes, para assim promover a participação activa dos pais); *poster* com ilustrações atractivas, que descreve os objectivos dos comportamentos positivos e negativos das crianças, e alternativas que os pais podem escolher para resolver as situações (os pais poderão colocar este material em casa); actividades de vídeo para praticar/exercitar os conteúdos; pós-teste. Os conteúdos das sessões são os seguintes: os pais activos; compreender a criança; encorajar a criança; desenvolver a responsabilidade; a comunicação e expressão de sentimentos; a família democrática (Popkin, 1989).

Recentemente, aquele programa foi revisto, passando a receber a designação *Active Parenting Today* (Popkin, 1993 citado por Mullis, 1999).

Refira-se ainda o programa *Active Parenting of Teens*, que incide nas percepções dos pais sobre o comportamento das suas crianças e adolescentes (Popkin, 1989 citado por Mullis, 1999).

Além destes programas, que têm sido comercializados com sucesso, também existem livros de autores que se enquadram na abordagem adleriana, dirigidos a pais de adolescentes, a pais de famílias monoparentais ou a famílias reconstruídas, e até mesmo livros com orientação religiosa (Gamson et al., 1989).

Para concluir, refira-se que todos os modelos apresentam suporte empírico, sendo que a opção por um ou outro poderá basear-se na eficácia documentada dos diferentes programas, relativamente aos objectivos dos pais. Assim, se o objectivo da integração num programa consiste na promoção das atitudes parentais ou da criança, os programas não comportamentais poderão constituir a resposta mais adequada; se, por outro lado, o objectivo inerente a essa integração é o de modificar o comportamento da criança, então os programas comportamentais e, em menor grau, os programas adlerianos, serão a escolha mais sensata; finalmente, se o objectivo é simplesmente o de aprender a ser melhor pai/mãe, qualquer um dos modelos poderá ser escolhido, dependendo da natureza exacta do que os pais querem aprender e das problemáticas evidenciadas pela criança (Medway, 1989).

### **3.2. Componentes dos programas, população-alvo e níveis da intervenção**

Na perspectiva de Goodyear e Rubovits (1982), são três as componentes de quaisquer programas de Educação Parental, concretamente conhecimento, competências de gestão familiar e competências interpessoais:

- A componente de conhecimento distingue-se das restantes duas, na medida em que se centra na informação ou conteúdo, e não na aquisição de competências propriamente dita. Consiste, portanto, na partilha de informação, apresentada como um quadro de referência para as competências parentais que

estão a ser ensinadas, por forma a aumentar o conhecimento dos pais, para que assim estes desempenhem o papel parental mais eficazmente.

- Por outro lado, a componente de gestão familiar está mais centrada nas competências necessárias para que as figuras parentais controlem as exigências que lhes são colocadas pelas suas famílias. Engloba a modelagem do comportamento (muito embora não se restrinja ao uso desta estratégia), no sentido da gestão do comportamento actual da criança pelos seus pais, bem como do ensino à criança de comportamentos que venham a ser adequados para lidar com situações futuras.

- Finalmente, a componente de competências interpessoais focaliza-se na qualidade das relações. Também aqui o objectivo é a mudança comportamental, embora o alvo directo da intervenção sejam as atitudes, os valores e os auto-conceitos. Os métodos de facilitação da mudança fundamentam-se nos processos de comunicação.

Apesar de algo arbitrária, esta distinção de componentes parece revestir-se de um valor funcional, na medida em que, segundo os autores citados, cada uma delas representa de forma adequada os conteúdos dos programas de Educação Parental.

Por exemplo, o *PET*, de Thomas Gordon, enfatiza o ensino de competências que promovam a comunicação na família; por seu lado, os programas adlerianos ou behavioristas sublinham primordialmente competências de modelagem e controlo do comportamento; a generalidade dos programas inclui informação como meio de aumentar o conhecimento dos pais, havendo mesmo alguns que recorrem exclusivamente à informação como forma de intervenção (Goodyear & Rubovits, 1982).

De seguida procede-se a uma análise da ênfase atribuída a cada uma das componentes no desenvolvimento de um programa de Educação Parental, tendo em conta a população-alvo da intervenção e os níveis da mesma.

Assim, considera-se que no desenvolvimento de um programa de Educação Parental, o valor atribuído a cada componente deverá variar em função da população-alvo junto da qual se pretende intervir, visto que, certamente, nem todos os grupos de pais têm necessidades idênticas ou são capazes de assimilar o mesmo tipo de material (Goodyear & Rubovits, 1982; Fine & Henry, 1989; Dore & Lee, 1999). Do mesmo

modo, o nível definido para a intervenção (remediação, prevenção, promoção, Intervenção Precoce) deverá ser uma variável a considerar (Dore & Lee, 1999).

Goodyear e Rubovits (1982) apontam que poderá fazer sentido recorrer ao modelo da hierarquia de necessidades de Maslow como grelha conceptual para organizar e enfatizar as componentes anteriormente enunciadas na construção de um programa de Educação Parental. De acordo com esse modelo, as necessidades humanas podem ser organizadas segundo uma hierarquia, sendo que as necessidades fisiológicas são as mais básicas, seguindo-se as necessidades de segurança, de pertença, de estima e, finalmente, de auto-realização. O ser humano esforçar-se-á por satisfazer as necessidades mais elevadas da hierarquia somente depois de satisfeitas aquelas que se situam em níveis mais básicos, o que implica que uma pessoa que, por exemplo, não possui uma fonte adequada e consistente de alimento, água, oxigénio, habitação e sentido de pertença, não terá assegurado as condições para poder desenvolver a sua auto-estima (Maslow, 1970 *citado por* Goodyear & Rubovits, 1982).

Neste enquadramento, Goodyear e Rubovits (1982) baseiam-se em duas asserções: a componente de competências de gestão familiar será mais apropriada para a satisfação de necessidades básicas, ao passo que as competências interpessoais irão de encontro à satisfação de necessidades de níveis mais elevados; com muita frequência os pais de níveis sócio-económicos carenciados, especialmente aqueles que exercem as funções parentais em situação singular, têm asseguradas somente as necessidades mais básicas. Assim, seguindo o modelo enunciado e suas asserções, percebemos que a maioria dos pais de um nível sócio-económico carenciado estará mais receptiva, pelo menos inicialmente, para adquirir competências de gestão familiar do que competências interpessoais; por outro lado, a componente de conhecimento terá que ser modificada no seu nível e modo de apresentação, por forma a que aqueles com menor escolaridade possam beneficiar de um formato com menos material escrito e com o mínimo de termos técnicos. Os autores acrescentam ainda que serviços de apoio, tais como a disponibilização de um espaço para acolhimento das crianças (enquanto os pais estão presentes nas sessões), bem como a possibilidade de proporcionar meio de transporte, são essenciais para o sucesso dos programas de Educação Parental junto daquela população. Mischley et al. (1985 *citados por* Thompson, Grow, Ruma, Daly & Burke, 1993), por seu lado, referem que a atribuição de incentivos económicos poderá também constituir-se como um factor importante na intervenção junto desta população.

Os pais de níveis sócio-económicos médio e elevado têm, por seu lado, uma maior probabilidade de ter satisfeito as necessidades mais básicas da hierarquia, podendo, como tal, estar mais disponíveis para aprender competências interpessoais, por forma a ir de encontro a necessidades de níveis mais elevados, sendo menos relevante a ordem de apresentação das componentes interpessoal e de gestão familiar (Goodyear & Rubovits, 1982).

A opção pelo modelo conceptual de William Perry sobre o desenvolvimento cognitivo como grelha para organizar a importância a atribuir a cada uma das componentes, possibilita-nos também uma perspectiva interessante: assim, as pessoas que se situam em níveis mais baixos de desenvolvimento cognitivo, requerem inicialmente uma abordagem de aprendizagem mais estruturada, enquanto que aquelas que se encontram em níveis mais elevados de desenvolvimento se sentem mais confortáveis perante a ambiguidade e a diversidade. Considerando que o desenvolvimento cognitivo parece relacionado com o nível educacional, torna-se aceitável prever que pais de nível sócio-económico carenciado, pelo facto de, à partida, se encontrarem em níveis mais básicos de desenvolvimento cognitivo, respondam melhor num momento inicial à abordagem mais estruturada e educativa correspondente à componente de competências de gestão familiar (Goodyear & Rubovits, 1982).

Saliente-se, porém, que ao referir pais de nível sócio-económico carenciado, não se está necessariamente a fazer corresponder esse estatuto a pais com comportamentos disfuncionais ou abusivos para com a criança., nem mesmo a considerar que tal factor social se associa a menor capacidade cognitiva.

Todavia, a investigação tem demonstrado que uma situação económica desfavorável contribui para práticas parentais punitivas e inconsistentes, falta de calor afectivo para com a criança e maior potencial para comportamentos abusivos por parte dos progenitores (Dodge, Pettit & Bates, 1994).

A literatura neste domínio descreve que com frequência os pais que evidenciam comportamentos abusivos vivem em ambientes de forte tensão, marcados por situações de pobreza, violência na família e na comunidade, abuso de substâncias, bem como recursos inadequados ou insuficientes a nível da habitação, emprego, educação, lazer e transportes. São pais que, na maioria dos casos, possuem baixos níveis de escolaridade, que revelam lacunas ao nível das competências de resolução de problemas, evidenciando em alguns casos sintomas depressivos ou outras perturbações emocionais. Poderão também encontrar-se em situação de monoparentalidade, ou de isolamento

social, demonstrando competências interpessoais deficitárias. Da investigação existente neste domínio, decorre também a conclusão de que revelam expectativas irrealistas acerca das capacidades de autocontrolo das suas crianças, e atribuem intencionalidade racional a comportamentos que na criança são instintivos. Frequentemente procedem a interpretações negativas acerca do comportamento da criança, evidenciando um leque restrito de reacções, bem como dificuldade no controlo de sentimentos de raiva. Em muitos dos casos, são pessoas hostis e violentas nas relações que mantêm com os outros, não só com as suas crianças. Existem fortes possibilidades de que estes pais tenham sido vítimas de abuso e negligência quando crianças. O abuso de substâncias e o alcoolismo são igualmente factores com um papel determinante nos maus tratos aos filhos (Dore & Lee, 1999).

Em face deste quadro tão complexo, e considerando os diferentes níveis de intervenção possíveis, parece ser necessária uma abordagem multifacetada na intervenção de remediação junto dos pais que evidenciam práticas abusivas na educação das suas crianças, considerando as suas necessidades, problemas e histórias de vida (Azar, 1989).

O grande objectivo da intervenção neste domínio será, pois, o de ajudar os pais a quebrarem o ciclo intergeracional de transmissão de práticas educativas nefastas para o desenvolvimento da criança (Nicholson et al., 2002). Assim, para além da valorização das competências de gestão familiar, com base em princípios de carácter predominantemente comportamental, as componentes do foro cognitivo deverão também constituir-se como aspectos importantes a ter em consideração na intervenção, designadamente competências de gestão interpessoal (gestão de emoções negativas, controlo de sentimentos de fúria, resolução de problemas), aspectos afectivos da função parental, bem como informação sobre o desenvolvimento da criança (Azar, 1989; Dore & Lee, 1999).

No que concerne a população de pais cujas crianças evidenciam um determinado tipo de problema, constata-se a existência de uma diversidade de intervenções, também estas com carácter remediativo, de apoio às figuras parentais que se encontram nessas circunstâncias.

A revisão da literatura nesta área tem evidenciado que as crianças provenientes de famílias carenciadas têm maior susceptibilidade de apresentar problemas desenvolvimentais e comportamentais (Escalona, 1981; Fuchs & Reklis, 1992 *citados por* Thompson et al., 1993).

Principalmente no que diz respeito às crianças que revelam problemas comportamentais graves, torna-se importante apoiar as famílias de que são provenientes, considerando que estas crianças se encontram em risco de serem vítimas de abuso dos seus pais, mas também em risco de virem a vivenciar situações de abandono escolar, alcoolismo, abuso de substâncias, delinquência juvenil, comportamentos criminosos na idade adulta, personalidade anti-social, violência conjugal, problemas interpessoais e problemas de saúde física. Uma das estratégias para efectivar esse apoio a estas famílias consiste, pois, no treino parental (Webster-Stratton & Herbert, 1993).

Tendo em conta as circunstâncias descritas, relativas aos riscos em que estas crianças incorrem, torna-se razoável admitir que muitos programas construídos para apoiar pais com crianças com problemas de comportamento, irão certamente abranger figuras parentais cujas práticas educativas são caracterizadas pelo abuso e/ou negligência (Dore & Lee, 1999).

Neste tipo de intervenções, parece fazer sentido a ênfase na componente de gestão familiar, nomeadamente mediante a modelagem comportamental, com vista ao controlo do comportamento dos filhos (Dore & Lee, 1999). O objectivo da intervenção consiste, assim, em modificar o comportamento da criança, mediante a modificação do comportamento parental (Webster-Stratton & Herbert, 1994), de acordo com o modelo *behaviorista*. Kazdin, Siegel e Bass (1992) sublinham, no entanto, que este tipo de intervenção deverá incluir também uma componente de competências de resolução de problemas que, combinada com a componente de gestão familiar, possibilita que seja maior o impacto da intervenção.

Por seu lado, as intervenções ao nível da prevenção focam com frequência de forma privilegiada as dimensões cognitiva e afectiva das funções parentais, no sentido de prevenir práticas parentais pouco eficazes. Destinam-se à população de pais em geral, independentemente das suas capacidades parentais. No entanto, também podem ter como alvo populações específicas, como pais adolescentes, pais adoptivos ou pais de nível sócio-económico carenciado, uma vez que estas populações se encontram em maior risco de desenvolver comportamentos abusivos e negligentes para com as suas crianças (Dore & Lee, 1999).

Por exemplo, Brems, Baldwin e Baxter (1993) analisam um programa de intervenção com filosofia preventiva, baseado na teoria de Heinz Kohut da psicologia do *self*, dirigido à população de pais em geral, e bastante centrado na componente interpessoal, uma vez que privilegia o desenvolvimento da compreensão dos

participantes acerca de si próprios, assim como a compreensão das necessidades desenvolvimentais das suas crianças.

O programa *Reflective Dialogue Parent Education Design (RDPED)* é um outro exemplo de uma intervenção preventiva, centrada em duas áreas, designadamente a auto-consciência (*self-awareness*) e o funcionamento interpessoal dos pais, partindo do princípio de que estas áreas estão relacionadas com a função parental e exercem um considerável impacto sobre o desempenho desta função (Thomas, 1996). Assim, a promoção do desenvolvimento parental é um objectivo inerente ao programa, na perspectiva segundo a qual os pais que atingiram um nível mais elevado de desenvolvimento, possuem um repertório mais amplo para lidar com situações complexas e para compreender a criança, o seu papel parental e as relações pais-filhos (Upshur, 1988; Weiss, 1988 *citados por* Thomas, 1996).

Merecem também uma referência os programas preventivos dirigidos a populações específicas.

Um exemplo é o programa analisado por Weinman, Schreiber e Robinson (1992 *citados por* Dore & Lee, 1999), destinado a mães adolescentes, e cujos conteúdos abrangem uma diversidade de componentes, uma vez que além de transmitir conhecimentos sobre o desenvolvimento da criança e formas alternativas de com ela lidar, o programa também aborda os cuidados de saúde materno-infantil, as necessidades educacionais da mãe, bem como estratégias de tomada de decisão e de resolução de problemas.

Uma outra população abrangida por programas preventivos é a dos pais adoptivos, que evidenciam com frequência elevados níveis de *stress* e de insegurança no desempenho das suas funções parentais. Um exemplo neste âmbito é o de uma intervenção centrada nos aspectos da comunicação e em técnicas cognitivo-comportamentais (Nelson & Levant, 1991).

São de referir ainda os programas preventivos construídos especificamente para pais de nível sócio-económico carenciado. Thompson et al. (1993) desenvolveram um programa de Educação Parental com esta filosofia, tendo por base uma revisão da literatura, cujo objectivo consistia em determinar os factores que se revelavam mais pertinentes no treino de pais com aquelas características. Assim, os autores optaram pela combinação de metodologias didácticas e experienciais, dado que a pesquisa anterior evidenciava que os pais daquele nível sócio-económico respondiam de forma mais positiva a métodos que integravam componentes afectivas, comportamentais e



cognitivas (Kapp & Deluty, 1989 *citado por* Thompson et al., 1993). Também se procurou centrar a intervenção no ensino de competências parentais de carácter prático, que pudessem ser implementadas no imediato, bem como proporcionar apoio individual, sempre que tal se justificava (Thompson et al., 1993). Desta forma, se procura ir ao encontro das necessidades evidenciadas por aquela população que, conforme atrás se referiu, se situam predominantemente em níveis básicos.

Será importante mencionar ainda um outro nível de intervenção, designadamente a Intervenção Precoce, cujo objectivo primordial é o de promover, numa fase prematura, o desenvolvimento infantil. Um dos progressos mais importantes nesta área nos últimos trinta anos, prende-se com a crescente articulação e colaboração dos profissionais com as figuras parentais e com as famílias, uma vez que é na família, mais especificamente no contexto das relações pais-filhos, que ocorre o desenvolvimento da criança (Dinnebeil, 1999; Mahoney, 1999). Assim se compreende o interesse no recurso à Educação Parental como forma ou componente da Intervenção Precoce (Powell, 1988; Dinnebeil, 1999; Mahoney, 1999).

As populações usualmente abrangidas pela Intervenção Precoce englobam pais de nível sócio-económico carenciado, pais adolescentes e pais de crianças com determinado *handicap* ou em risco desenvolvimental (Powell, 1988).

Neste nível de intervenção, as componentes privilegiadas na Educação Parental englobam a informação sobre o desenvolvimento e as necessidades da criança, bem como competências de gestão familiar, no sentido de apoiar os pais a lidarem mais eficazmente com o comportamento da criança, por exemplo, através da modelagem (Powell, 1988; Dinnebeil, 1999; Mahoney, 1999).

### **3.3. Abordagens metodológicas na intervenção**

Segundo Iwaniec (1997), são diversas as metodologias de intervenção passíveis de serem utilizadas na Educação Parental.

Entre as metodologias referidas pela autora, algumas são de carácter activo/reflexivo, como por exemplo: recurso ao vídeo, discussão de grupo, treino directo, apresentação de modelos, ensaio (*role-playing*); outras assumem um carácter predominantemente didáctico, como é o caso da leitura e da exposição.

De acordo com Graziano e Diament (1992 *citados por* Thompson et al., 1993), as abordagens que privilegiam metodologias experienciais, isto é, activas/reflexivas, contribuem de uma forma mais evidente para a eficácia da intervenção junto da população geral, comparativamente com os métodos caracterizados pelo didactismo. Esta situação ocorre de uma forma ainda mais evidente quando nos referimos a famílias de nível sócio-económico carenciado (Knapp & Deluty, 1989 *citados por* Thompson et al., 1993).

Um outro método de apoio aos pais, o qual sem dúvida é inovador, consiste no recurso às possibilidades disponibilizadas pela Internet. Como exemplo, refira-se o *New Parents Project*, no âmbito do qual um grupo de profissionais proporciona apoio aos pais, respondendo a questões colocadas através do correio electrónico, e disponibilizando informação sobre a criança, a maternidade, a paternidade, a adolescência, bem como sobre recursos existentes na comunidade (Hudson, 2000).

No que concerne os formatos de intervenção, Medway (1989) refere que a maioria das investigações controladas diz respeito a formatos de grupo. No mesmo sentido, Callias (1994 *citado por* Iwaniec, 1997) salienta que o formato de grupo é o mais utilizado e o mais desenvolvido.

O poder transformador do grupo – como catalisador de mudança – poder-se-á atribuir a uma diversidade de factores, designadamente a normalização da experiência de ansiedade na relação educativa com as crianças, a redução da culpabilidade que daí resulta e a abertura a novas possibilidades, permitidas por uma eventual diminuição do mal-estar. O grupo pode, assim, operar de forma a reduzir a resistência dos pais, além de ser uma importante fonte de suporte social (Sarason, Sarason & Pierce, 1990).

Quando intervimos junto de uma população de nível sócio-económico carenciado, é importante respeitar as suas circunstâncias de vida (nomeadamente, acesso restrito a recursos e apoios, baixa escolaridade, horários inconsistentes, frequentes situações de monoparentalidade). Na perspectiva de Nicholson et al. (2002), este tipo de público poderá beneficiar de um formato de intervenção em pequeno grupo, por forma a responder mais eficazmente às suas necessidades. A este respeito, Thompson et al. (1993) referem que a combinação dos formatos individual e de grupo poderá ser positiva para esta população, na medida em que as sessões de grupo encorajam o contacto social com outros pais e ajudam a “normalizar” os problemas experienciados com as crianças; por outro lado, as sessões individuais ajudam os pais a desenvolver

estratégias para lidar com problemas de comportamento específicos e proporcionam apoio social por parte de profissionais treinados.

Registe-se ainda a perspectiva de Wagner, Spiker e Linn (2002), que combinam a realização de visitas domiciliárias com a intervenção em grupo, num programa para pais carenciados. Mischley et al. (1985 *citados por* Thompson et al., 1993) discutem as metodologias mais adequadas a populações daquele nível sócio-económico, referindo-se também ao recurso a visitas domiciliárias, como forma de individualizar a intervenção, e salientando ainda a importância da realização de sessões adicionais para pais que eventualmente tenham faltado ao programa.

No tocante à intervenção junto de pais que evidenciam comportamentos abusivos e negligentes a nível emocional (que podem, como já foi referido, coincidir com a proveniência de um nível sócio-económico carenciado), o trabalho em grupo poderá ser mais difícil, uma vez que estes pais tendem a demonstrar sentimentos de vergonha e/ou embaraço, podendo revelar-se relutantes ao facto de terem que se expor perante outras pessoas. Face a estes condicionalismos, o processo de aprendizagem pode vir a ser inibido pela possibilidade de uma elevada taxa de *dropout*. Assim, o trabalho individual em fases precoces da intervenção poderá ser necessário para preparar para a aprendizagem em público e para a participação na resolução mútua de problemas (Iwaniec, 1995; Wolfe, 1991 *citados por* Iwaniec, 1997). Com efeito, os dados da investigação têm revelado que, junto desta população, parece ser mais eficaz a longo prazo a intervenção que combina o formato de grupo com o formato individual, do que somente a intervenção individual, pelo facto de o grupo proporcionar apoio social e maiores possibilidades para procurar ajuda (Iwaniec, 1997).

Quanto à organização dos grupos, esta pode seguir diferentes critérios: pais com filhos da mesma idade; pais com uma determinada experiência comum; ou pais que pretendem aprender determinada competência (Jalongo, 2002). O nível sócio-económico de proveniência do público-alvo também poderá ser um critério para fundamentar a organização dos grupos (Fine & Henry, 1989).

A nível da questão do treino ou formação que os líderes de grupo devem receber, verifica-se uma grande diversidade de opções. Assim, constatamos que algumas intervenções requerem programas de treino para os líderes, apesar de não se exigir que estes tenham formação específica numa determinada área do saber, como aconselhamento, psicologia, ensino, trabalho social ou outra (e.g. *Active Parenting Today*: Popkin, 1989; *PET – Parent Effectiveness Training*: Gordon, 1970). Outros

programas (e.g. *STEP - Systematic Training for Effective Parenting*: Dinkmeyer & McKay, 1989) não requerem treino específico para os líderes, nem mesmo um determinado *background* profissional. Verifica-se, contudo, uma tendência crescente para formalizar este tipo de treino ou formação (Fine & Henry, 1989).

Devemos referir igualmente uma questão que se reveste de grande importância, e que se prende com o local de realização da intervenção em grupo. De acordo com Dore & Lee (1999), os pais mais susceptíveis de evidenciarem práticas parentais problemáticas, são também aqueles cuja probabilidade de *dropout* da intervenção é maior. Brenner et al. (1999), por seu lado, sublinham que os pais que mais precisam de apoio são, com frequência, aqueles que menos o solicitam. Assim, a opção por realizar a intervenção em contextos da comunidade, poderá ser uma forma de ultrapassar essas questões, na medida em que esse tipo de contextos parece ser mais atractivo e motivador, comparativamente com o que se verifica nos grupos que decorrem em contextos clínicos (Cunningham, Bremner & Boyle, 1995 citados por Dore & Lee, 1999; Brenner et al., 1999).

Sistematizando as ideias apontadas sobre os formatos de intervenção, podemos concluir que o formato de grupo apresenta algumas vantagens, nomeadamente: revela-se mais eficaz a nível de custos; proporciona maiores possibilidades de apoio social, mediante a partilha de conselhos e ideias; permite aprender com a experiência dos outros; promove a resolução mútua de problemas. Porém, deve ressaltar-se que este formato não é isento de limitações, uma vez que implica um grande dispêndio de tempo na organização e preparação dos materiais e do equipamento necessários; por outro lado, pode tornar mais difícil a disponibilização de uma atenção individualizada, adequada às necessidades dos vários membros do grupo, para assim manter a motivação para a participação na intervenção (Iwaniec, 1995; Wolfe, 1991 citados por Iwaniec, 1997).

Por final, é importante salientar um último aspecto que também diz respeito às abordagens metodológicas na intervenção, e que tem a ver com a inclusão da figura paterna na mesma.

Desde há já alguns anos que têm surgido inúmeros trabalhos científicos que enfatizam a importância da figura do pai no desenvolvimento da criança (e.g. Lamb, 1976; Parke, 1981/1982).

No entanto, tradicionalmente, os programas de Educação Parental abrangem, essencialmente, uma população de mães. Somente uma pequena percentagem das

intervenções se dirige a casais, e mesmo nestes casos se verifica que com frequência o pai começa a frequentar a intervenção após a mãe o ter feito (Noller & Taylor, 1989).

De acordo com Meyers (1993), torna-se fundamental que a Educação Parental siga ao encontro das necessidades específicas do pai, por forma a que esta figura sinta como pertinente este tipo de intervenção. Refira-se o trabalho de Anderson, Kohler e Letiecq (2002), que sublinham a importância da promoção do envolvimento financeiro e emocional do pai na vida das crianças, particularmente em comunidades economicamente carenciadas, e nesse sentido desenvolvem um programa específico para pais, designado *Responsible Fatherhood*.

### **3.4. O modelo colaborativo na intervenção**

De acordo com a perspectiva de Goodyear e Rubovits (1982), a construção de um programa de Educação Parental, concretamente, a organização da ênfase a atribuir a cada uma das suas componentes, poderá firmar-se nos dados proporcionados pelos modelos teóricos de Maslow e Perry.

Todavia, tendo por base um modelo colaborativo na intervenção, não poderemos negligenciar que são os próprios pais a fonte mais preciosa de informações quanto às suas necessidades e funcionamento. Assim, a opção por este modelo irá trazer uma série de implicações no que concerne o papel do terapeuta ou líder das sessões e o tipo de relação que constrói com os alvos da intervenção.

Segundo Webster-Stratton e Herbert (1993), colaboração implica a construção de uma relação não culpabilizante, apoiante e recíproca, que considera de forma igualitária os conhecimentos do terapeuta e as forças e perspectivas únicas dos pais, assente no respeito pelo contributo de cada pessoa, na confiança e na comunicação aberta. Nestas circunstâncias, os pais participam activamente no estabelecimento de objectivos na intervenção e assumem responsabilidade conjunta com o terapeuta na resolução dos seus problemas pessoais ou da sua família, sendo-lhes dada a possibilidade de avaliarem de forma contínua a intervenção, recorrendo o terapeuta a essas avaliações no sentido de refinar e adaptar as metodologias, de acordo com as necessidades da família. A adopção de um modelo de intervenção com estas características implica, pois, que o terapeuta abandone o papel de perito que ensina competências aos pais, e trabalhe conjuntamente

com estes, solicitando activamente as suas ideias e sentimentos, compreendendo o seu contexto cultural e envolvendo-os no processo de partilha de experiências, discussão de ideias e resolução de problemas.

Ao assumir uma perspectiva de *empowerment*, criam-se condições para que os alvos da intervenção, eles próprios, “elaborem da forma mais flexível e criativa possível as suas necessidades e as formas de lhes dar resposta, num processo eminentemente colaborativo e de negociação” (Menezes, 1999, p. 31).

O contexto no qual decorre a intervenção também é importante, conforme referem Webster-Stratton e Herbert (1993), salientando que os pais respondem de uma forma mais positiva a um contexto com características informais, concretamente, mediante a construção de um ambiente confortável e acolhedor.

A importância da colaboração com os pais coloca-se desde logo na entrevista inicial, na qual há que perceber as suas experiências e sentimentos, bem como os seus modelos explicativo e atribucional. Por outro lado, a primeira sessão de intervenção será particularmente relevante no estabelecimento da estrutura e regras básicas para as sessões futuras. Segundo os autores, o líder das sessões assume diversos papéis, ao optar por este tipo de modelo na intervenção:

- constrói uma relação apoiante com os pais, mediante a empatia e o recurso a competências de comunicação eficazes (recorre ao *self-disclosure*, no sentido em que evidencia uma postura genuína, característica de uma pessoa que não procura a perfeição, mas que tenta lidar com os seus erros e aprender com estes; utiliza o humor, que reduz os sentimentos negativos; evidencia uma atitude optimista, na medida em que estabelece expectativas positivas de mudança; age como defensor dos pais, naquele e noutros espaços, por exemplo, em situações de interacção com outros profissionais, para assim fortalecer a capacidade dos pais de se defenderem a si próprios);

- devolve o poder de agir aos pais, transmitindo-lhes um sentido de *empowerment*, reforçando e validando os seus *insights* e as soluções que apresentam, modificando pensamentos de desânimo, promovendo sistemas de apoio (familiar e no grupo);

- ensina os pais, na medida em que persuade, explica, sugere, aconselha trabalhos de casa, sumariza conteúdos, assegura a generalização das aprendizagens, recorre a exemplos de modelos em vídeos ou ao *role-play*, faz avaliações;

- faz interpretações, recorrendo a analogias e metáforas para explicar conceitos teóricos e reenquadrar explicações parentais, reformulando crenças sobre a natureza dos problemas, os comportamentos das crianças e o poder dos pais;

- orienta e desafia, estabelecendo limites, impondo um ritmo ao grupo (de acordo com as suas necessidades), lidando com a resistência;

- faz antecipações, uma vez que procura prever problemas e obstáculos que possam surgir, sendo também importante contar com uma eventual resistência dos pais à mudança, bem como antecipar possibilidades de sucesso e mudanças positivas (Webster-Stratton & Herbert, 1993).

Wolfe e Haddy (2001) partilham da opinião de que na intervenção em grupo, a figura do líder das sessões poderá constituir-se como um importante recurso, tendo em conta que o seu papel irá ser fundamental na construção de um sentimento de segurança entre os elementos do grupo, promovendo a discussão genuína. Aqueles autores salientam que, infelizmente, muitos programas são didáticos por natureza e propiciam poucas oportunidades para a partilha e para o suporte. Porém, construir contextos apoiantes nos quais os pais se sintam seguros para partilhar vivências, rever as suas próprias experiências de infância e garantir o suporte mútuo, é mais importante do que simplesmente disponibilizar informação sobre a educação da criança.

Em conclusão, podemos afirmar que a opção por um modelo colaborativo na intervenção em Educação Parental, poderá constituir-se como uma via importante para a promoção da confiança, auto-suficiência e auto-eficácia dos pais, na medida em que estes assumem um papel de relevo no desenvolvimento de respostas para as suas próprias questões e dificuldades, conjuntamente com o terapeuta/líder, que assegura a construção de um contexto apoiante e adaptado às características, necessidades e valores do público junto do qual se propõe intervir (Webster-Stratton & Herbert, 1993).

### **3.5. Avaliação de programas de intervenção**

As questões relacionadas com a avaliação de programas de Educação Parental assumem uma importância extrema, na medida em que ao identificarmos os elementos críticos do sucesso neste tipo de intervenção, poderemos aumentar a nossa compreensão sobre o desenvolvimento humano, maximizar os efeitos parentais nas trajetórias de desenvolvimento das crianças e reforçar a construção de programas e políticas que promovam o funcionamento saudável da família e o desenvolvimento da criança (Wolfe & Haddy, 2001).

Conforme foi já referido neste trabalho, uma questão crítica nesta área de intervenção prende-se com a sensibilidade dos programas às características da população-alvo. A avaliação da intervenção terá, certamente, um papel fundamental a desempenhar nessa matéria (Powell, 1998).

No entanto, apesar de muito se escrever sobre a Educação Parental e de se reconhecer que estamos perante um recurso com numerosas potencialidades, é ainda difícil apontar quais os elementos necessários para que tenha sucesso, na medida em que é limitado o nosso conhecimento acerca dos resultados dos programas implementados (First & Way, 1995; Matthews & Hudson, 2001; Wolfe & Haddy, 2001).

Muito embora se verifique a existência de uma considerável quantidade de experiências de intervenção neste domínio, poucos são os estudos que contemplam de uma forma sistemática e consistente a dimensão avaliativa (Matthews & Hudson, 2001).

Na generalidade, os estudos que se debruçaram sobre os resultados de programas específicos de Educação Parental, focam somente um determinado tipo de resultados (relacionados com a criança, com os pais, com a família ou com a relação conjugal) e recorrem a medidas conceptualmente limitadas (First & Way, 1995). Também se encontram estudos cuja avaliação se faz somente nas fases prévia e posterior ao programa, e não durante a sua implementação (Medway, 1989).

Todavia, a avaliação deve ser ponderada como uma componente da construção e implementação de qualquer programa, e não como um momento cuja ocorrência se efectiva separadamente da intervenção (Matthews & Hudson, 2001).

Podemos considerar que o processo avaliativo envolve as seguintes componentes: objectivos, conteúdos, métodos, implementação e resultados da intervenção. A avaliação dos objectivos do programa é, fundamentalmente, uma avaliação de contexto, cujo propósito é o de assegurar que os objectivos da intervenção são revistos e modificados, tendo em consideração os valores sociais e culturais dos pais, bem como as necessidades desenvolvimentais das crianças (Matthews & Hudson, 2001). Trata-se, com efeito, de uma avaliação das necessidades da população à qual o programa se dirige, e que deverá ser efectuada em contexto, com vista a adaptar o programa às condições, sistemas de valores e crenças da comunidade local (Powell, 1988). Por sua vez, a avaliação de conteúdos deve firmar-se na literatura teórica e empírica sobre os comportamentos parentais considerados aceitáveis e eficazes/eficientes. Do mesmo modo, a avaliação das metodologias deverá seguir as orientações da literatura científica, em virtude do facto de que determinadas abordagens poderão funcionar com algumas



famílias, mas não com outras, cujas características sejam distintas. O trabalho de avaliação destas três componentes – objectivos, conteúdos e métodos – tem uma finalidade formativa e deve ocorrer antes da implementação do programa. O mesmo já não acontecerá com a avaliação das componentes de implementação e de resultados, cuja ocorrência deverá ter lugar durante e após o programa, respectivamente. No que concerne a avaliação da implementação, pretende-se perceber em que medida esta está a decorrer conforme havia sido previsto, mediante a participação dos pais na intervenção e o grau de satisfação que revelam face aos métodos utilizados. Por último, a avaliação de resultados permite concluir se o programa teve ou não sucesso, quais os aspectos que devem ter continuidade e quais aqueles que devem ser alvo de alteração em intervenções futuras. A avaliação será mais complexa se recorrer a medidas do comportamento ou de estados internos dos pais e também das crianças (Matthews & Hudson, 2001).

Ainda relativamente à avaliação de resultados, refira-se que um aspecto importante na investigação experimental quando está em causa uma apreciação de efeitos, mudanças ou ganhos, é a existência de dois ou mais momentos de avaliação, sendo que pelo menos um deles ocorre antes da manipulação da variável independente e outro após essa manipulação. Esses momentos designam-se, respectivamente, *pré-teste* e *pós-teste*. Poderá surgir ainda um terceiro momento, mais longínquo no tempo, e que tem por finalidade verificar a estabilidade dos efeitos do tratamento: é o momento de *follow-up*. Esta última forma de avaliação é particularmente importante em intervenções com objectivos de modificação do comportamento ou facilitação de mudanças e aprendizagens, no sentido de verificar se os efeitos se mantêm com o tempo ou se permanecem para além da duração da intervenção (Almeida & Freire, 2000).

Estes momentos de avaliação, sobretudo os de *pré-teste* e de *pós-teste*, possibilitam verificar se houve realmente mudança com a introdução de certa condição da variável independente ou com a intervenção (Almeida & Freire, 2000). Por exemplo, podemos avaliar junto de um grupo de pais quais os efeitos da participação num programa de Educação Parental, tendo em conta as avaliações realizadas antes e após o tratamento. Podemos ainda analisar se a mudança ocorrida é atribuível ao programa de intervenção, ao intervalo de tempo ou a ambos, tendo por base a avaliação dos grupos experimental e de controlo.

A filosofia de avaliação atrás descrita assenta, como se pode concluir, em pressupostos quantitativos, aos quais está inerente uma preocupação em salvaguardar

que as observações realizadas sejam objectivas (o que dependerá da qualidade dos instrumentos e dos procedimentos de medida usados, bem como do controlo da situação), e que os resultados finais e as conclusões se firmem exclusivamente no quadro da relação entre a variável independente e a variável dependente (Almeida & Freire, 2000).

Ainda que não se deva negligenciar o valioso papel dos métodos quantitativos na identificação de variáveis mediadoras que um determinado programa deve abranger como alvo de mudança, é importante reconhecer que as abordagens qualitativas, por seu lado, têm um papel particularmente relevante, não só na avaliação das eventuais mudanças ocorridas, como também na adaptação do conteúdo do programa às condições, crenças e linguagem da comunidade local (Dumka, Roosa, Michaels & Suh, 1995).

Tal situação decorre do facto de que na pesquisa qualitativa o investigador estuda os fenómenos no contexto natural em que ocorrem, procurando dar-lhes um sentido ou interpretá-los, em termos dos significados que as pessoas lhes atribuem. Assim, nesta forma de abordar a investigação, assume-se que a realidade objectiva não pode ser apreendida, com base no princípio da primazia da experiência subjectiva como fonte de conhecimento, e no interesse em conhecer o modo como as pessoas experienciam e interpretam o mundo social, que é por elas construído de uma forma interactiva (Denzin & Lincoln, 1998; Almeida & Freire, 2000). Concretamente no domínio da Educação Parental, esta forma de abordar a realidade efectiva-se mediante a adopção de uma postura que considera como fonte de informação única e importante para o planeamento e desenvolvimento de programas de intervenção, o *feedback* dos pais sobre as suas experiências enquanto educadores das suas crianças (Wolfe & Haddy, 2001).

Mais especificamente, a investigação qualitativa implica uma ênfase em processos e significados que não podem ser rigorosamente examinados ou medidos (se é que podem ser medidos de alguma forma) em termos de quantidade, intensidade e frequência, valorizando a natureza socialmente construída da realidade. Desta forma, enquanto que os estudos quantitativos enfatizam a medida e análise de relações causais entre variáveis, com recurso a métodos matemáticos, tabelas estatísticas e gráficos, os métodos qualitativos fazem uso de materiais etnográficos, narrativas históricas, histórias de vida, materiais biográficos e autobiográficos, entre outros, e recorrem a múltiplas metodologias, como a observação participante, métodos visuais ou a entrevista (Denzin & Lincoln, 1998). De novo concretizando para o domínio da Educação Parental,

conclui-se que o recurso a tais metodologias facilitará a exploração de processos e significados relativos às vivências pessoais no desempenho das funções parentais.

Fontana e Frey (1998) afirmam que a entrevista é o instrumento metodológico mais utilizado na pesquisa qualitativa para a recolha e análise de materiais empíricos. Apesar de se constituir como uma das formas mais usadas e poderosas para compreender o ser humano, os autores apontam para o facto de que colocar questões para obter respostas é uma tarefa bastante mais complexa do que eventualmente se possa pensar, na medida em que a palavra, escrita ou falada, encerra sempre uma certa ambiguidade, por muito cuidado que tenhamos ao colocar questões e codificar respostas. As entrevistas podem ser de tipo estruturado, semi-estruturado ou não estruturado, consoante a flexibilidade que impõem a nível da forma como as questões são colocadas e das possibilidades de categorias de respostas que permitem ao entrevistado. Refira-se, por último, que este método pode ser usado em diversas áreas, tais como o *marketing* e a política, com fins terapêuticos ou para produzir dados para análise académica.

Tradicionalmente, os métodos qualitativos e quantitativos eram apresentados na literatura como sendo diametralmente opostos e mutuamente exclusivos. Contudo, a integração de ambos os métodos na investigação, poderá proporcionar informação que nenhum dos dois disponibiliza quando utilizado de forma isolada (Sells, Smith & Sprenkle, 1995).

Nessa perspectiva, First e Way (1995) salientam que se torna importante adoptar uma perspectiva mais abrangente no campo específico da Educação Parental, incluindo na avaliação dos programas abordagens de carácter qualitativo, ou seja, interpretativas, que enfatizam a natureza e o significado das experiências pessoais e que pretendem levar a *insights* mais profundos sobre a natureza dos resultados da Educação Parental, evidenciados nas experiências dos participantes no programa. Esta poderá ser uma via para ultrapassar as limitações de perspectivas de carácter positivista, tradicionalmente as mais utilizadas neste tipo de pesquisa, as quais focam somente resultados passíveis de ser observados, previstos e controlados, e que têm por objectivo conduzir a generalizações empíricas.

### 3.6. Considerações éticas

Para os profissionais que trabalham com famílias, a existência de códigos de ética que regulamentem as suas práticas, torna-se particularmente importante, em virtude da seriedade das suas obrigações e da complexidade dos dilemas com os quais frequentemente se deparam (Adams, Dollahite, Gilbert & Keim, 2001).

Concretamente no domínio da Educação Parental, como já tivemos oportunidade de referir, não encontramos critérios definidos no que concerne a formação de orientadores nesta área, nomeadamente na intervenção em grupo, assim como também não encontramos linhas éticas às quais seja possível aderir no desenrolar da mesma.

Contudo, de acordo com Fine (1980), é possível apontar uma série de responsabilidades que devem ser tidas em consideração. Assim, em virtude da variabilidade a nível da formação de líderes, deverá ser claro para os participantes qual o nível de qualificação do dinamizador das sessões. Também deverão ser clarificados os objectivos do programa, quer na fase de divulgação, quer na primeira sessão, devendo evitar-se garantias de sucesso após a intervenção. Devem ser apresentadas aos pais as razões para as intervenções sugeridas, muito embora estes não devam sentir que têm que efectuar mudanças com as quais não se sentem confortáveis. Os orientadores de grupos também deverão proteger os participantes de eventuais críticas de outros elementos do grupo. Uma vez que a Educação Parental não significa terapia de grupo, o orientador deverá ainda assegurar que os participantes se mantêm focados na partilha de informação e na aprendizagem de competências, em lugar de interpretar o seu ou o comportamento de outros participantes. Um outro aspecto é o de que os valores nos quais assenta o programa devem ser partilhados com potenciais membros do grupo, para que decidam se realmente desejam participar na intervenção. Apesar de serem ilegais determinadas práticas, de que são exemplo o abuso físico, emocional e sexual das crianças, outras crenças acerca da função parental poderão estar dependentes do meio cultural de proveniência dos participantes, factor perante o qual o orientador deverá ser sensível. De referir ainda que é importante ajudar os membros do grupo para que se sintam menos ansiosos acerca do facto de se encontrarem naquele contexto, apoiando-os no encontro de novas alternativas a nível do desempenho das suas funções parentais.

Se pretendemos que a implementação de um determinado programa de Educação Parental assuma um formato de investigação – e assim deveria ser prática corrente, por

forma a avaliar a eficácia das intervenções de uma forma controlada e rigorosa – então também deverão ser tomados em consideração determinados princípios éticos que devem reger a actividade do investigador.

De acordo com Almeida e Freire (2000), o estudo do comportamento humano envolve uma relação entre o investigador e os sujeitos, ou entre o investigador, os sujeitos e os contextos. A questão ética central na investigação reside num dilema entre dois sistemas de valores: por um lado, a crença no valor e na necessidade da própria investigação; por outro lado, a crença na dignidade humana e nos contextos de vida dos indivíduos, e no direito de ambos à privacidade. A *American Psychological Association* (APA) tem revelado preocupação com estas questões, e nesse sentido tem vindo a publicar alguns princípios de índole deontológica, com vista a regulamentar a investigação psicológica (A.P.A., 1982).

No que respeita a investigação, refira-se em primeiro lugar que o investigador é responsável por avaliar cuidadosamente em que medida o estudo é aceitável sob o ponto de vista ético, antes de iniciar a pesquisa. Devem, assim, ser evitados os estudos que coloquem em causa os direitos dos participantes, para salvaguardar que estes sejam prejudicados por tomarem parte em determinada investigação. Outro aspecto a considerar, excepto no caso das investigações de risco mínimo, é o de que o investigador deve efectuar um contrato com os sujeitos, com a finalidade de clarificar obrigações, direitos e responsabilidades mútuos, esclarecendo também sobre os aspectos da investigação que possam vir a afectar os participantes. Desta forma se poderá assegurar o consentimento informado dos sujeitos para tomarem parte na investigação. Ainda relativamente a este ponto, refira-se que o investigador deve respeitar a liberdade do sujeito recusar a sua participação na investigação, em qualquer uma das fases do seu desenvolvimento. Um terceiro aspecto é o de que o investigador deverá também avaliar se os objectivos do estudo podem ser explicitados perante os sujeitos, ou se é necessário que tais objectivos não sejam clarificados na íntegra, por razões de ordem metodológica, procedimento este que deve ser cuidadosamente ponderado. Em quarto lugar, refira-se a importância de salvaguardar a integridade física, mental e moral dos participantes, evitando investigações que coloquem em causa a segurança destes. Por final, há que assumir a confidencialidade dos resultados obtidos, excepto se foi efectuado com os participantes algum acordo em contrário (Almeida & Freire, 2000).

### 3.7. Implicações da intervenção em Educação Parental para a Psicologia Escolar

A relação entre a escola e a família é particularmente importante para os alunos, os pais, os professores e para a evolução de uma sociedade democrática (Menezes, 1990).

Assim, verifica-se que o envolvimento parental na escola tem efeitos positivos na realização escolar dos alunos (Villas-Boas, 1985; Monnier & Pourtois, 1987 *citados por* Menezes, 1990), traduzindo-se também num aumento das suas competências sociais e diminuição dos seus problemas de comportamento (Webster-Stratton, 1998).

Os pais também parecem beneficiar desta participação, muito particularmente aqueles que provêm de níveis sócio-económicos carenciados, designadamente no que respeita a promoção da valorização dos seus contributos para o contexto escolar, o fortalecimento das suas redes sociais de apoio e o desenvolvimento do seu papel enquanto cidadãos numa sociedade participativa (Marques, 1988, Davies, 1989 *citados por* Menezes, 1990).

Por seu lado, os professores poderão sentir, mediante a atitude participativa dos pais, que dispõem de uma rede de apoio promotora da sua integração na comunidade em que a escola se insere, beneficiando igualmente com esta articulação (Davies, 1989 *citado por* Menezes, 1990).

Mediante o exposto se depreende que as famílias não podem continuar a olhar a escola como o local onde entregam os alunos, delegando àquele contexto todo o processo educativo; todavia, não podemos deixar de constatar que a escola evidencia ainda uma lógica organizacional que escapa a quem a ela não pertence e, por outro lado, ainda se refere com excessiva frequência às famílias como se de um todo homogéneo e global se tratassem (Carvalho, 1998/1999).

Somente a actuação conjunta entre aqueles dois contextos poderá tornar possível a substituição de um processo de recriminação mútua, que parece ser ainda o paradigma actual, por um processo baseado na co-responsabilização entre ambos (Estrela & Villas-Boas, 1997).

No sentido de promover esse trabalho conjunto, é sem dúvida importante o movimento associativo dos pais, que em Portugal tem vindo a assumir um papel cada vez mais preponderante. Antes de 1974 eram poucas as Associações de Pais existentes, sendo que quase todas estavam ligadas ao ensino particular. Com a acção revolucionária

de Abril daquele ano, e mediante o desejo de participação que então se tornou evidente, o movimento associativo em geral, e o de pais, em particular, foi crescendo, um pouco por todo o país. No entanto, somente em 1977 é publicada a Lei nº7/77 que formalmente reconhece o direito e o dever dos pais, através das suas associações, de participarem no sistema educativo português. Em 1985 é fundada a *CONFAP – Confederação Nacional das Associações de Pais*, uma estrutura confederada das Associações de Pais e Encarregados de Educação, sem fins lucrativos, cuja finalidade é a de congregar, coordenar, dinamizar, defender e representar, a nível nacional, o movimento associativo de pais e intervir como parceiro social junto dos órgãos de soberania, autoridades e instituições, por forma a possibilitar e facilitar o exercício do direito de cumprimento do dever que cabe aos pais e encarregados de educação, de orientarem e participarem activamente como primeiras figuras responsáveis na educação integral dos seus filhos e educandos. Registe-se, por final, que só em 1999, mediante o Decreto-Lei nº 80/99 de 16 de Março, é alterada a lei das Associações de Pais, consagrando normas e procedimentos que permitem aos Pais e Encarregados de Educação exercer os seus direitos no âmbito do sistema educativo sem virem a ser penalizados no campo profissional. Esta mudança motiva, por certo, para uma nova atitude dos pais perante a escola, ao abrir possibilidades para uma participação efectiva das figuras parentais naquele contexto.

Outras acções que poderão promover aquela articulação incluem modificações nas infra-estruturas escolares, concretamente mediante a criação de espaços próprios para atendimento das famílias, em horários que vão de encontro, dentro do possível, às suas necessidades; visitas dos professores a casa dos alunos e presença de pais voluntários na sala de aula; envolvimento dos pais em actividades extra-curriculares na escola, que tornem possível um contacto com professores que não esteja centrado nas temáticas escolares; preparação cuidada das reuniões com os pais, individuais e colectivas, nas quais se apela ao seu envolvimento, com vista à resolução de eventuais dificuldades dos seus filhos; encorajamento da participação voluntária dos pais e envolvimento destes nos órgãos de gestão da própria escola (Menezes, 1990; Carvalho, 1998/1999; Gonçalves, 1998/1999).

Refira-se, por final, que também o desenvolvimento de iniciativas de Educação Parental na escola, poderá ser uma via para a efectivação de um diálogo mais produtivo entre este contexto e a família, desenvolvendo quer conhecimentos relacionados com os

filhos, quer dando resposta a necessidades no âmbito da formação pessoal (Menezes, 1990; Pourtois, Desmet & Barras, 1994; Gonçalves, 1998/1999; Wolfe & Haddy, 2001).

Assim, a Educação Parental, implementada com o objectivo de prevenir a ruptura entre a família, filhos e escola, mediante o diálogo formativo, poderá contribuir grandemente para que aqueles dois contextos de vida dos alunos “surjam como espaços cooperantes de desenvolvimento pessoal e social, onde se faz a experiência e a aprendizagem da democracia pluralista, promotora dos direitos fundamentais da pessoa humana, através de uma maior igualização das oportunidades sociais” (Gonçalves, 1998/1999, p. 5).



---

## II. Investigação

---

---

# **1. Construção do programa de Educação Parental *Ser Família***

---

## 1.1. Fundamentação teórica e objectivos gerais do programa

À semelhança do que sucede em diversas intervenções no domínio da Educação Parental, o programa *Ser Família* incorpora vários elementos de diferentes grelhas teóricas encontradas na literatura científica sobre o tema, não seguindo uma orientação conceptual em particular, nem mesmo sendo a replicação de um programa já construído.

Assim, integra conceitos do modelo teórico reflexivo (Medway, 1989), nomeadamente do *Parent Effectiveness Training*, de Thomas Gordon, que se alicerça em princípios da teoria humanista de Carl Rogers, designadamente os relacionados com a aceitação incondicional da pessoa, a escuta activa e a relação de ajuda (Rogers, 1951, 1963). Os conceitos daquele programa que podemos encontrar no *Ser Família* são os seguintes: escuta activa da criança por parte dos pais, emissão de “mensagens eu” na relação pais-filhos, aceitação dos sentimentos da criança de uma forma isenta de julgamentos, importância da modelagem parental, encorajamento da criança para encontrar as soluções para os seus próprios problemas, extinção da punição (física ou outra) como medida para disciplinar a criança (Gordon, 1970).

Os conceitos adlerianos de compreensão da criança, igualdade e respeito mútuo nas relações pais-filhos e comunicação eficaz (Medway, 1989), estão também disseminados no programa *Ser Família*.

O modelo teórico comportamental é aquele cujo peso é menor na construção do programa elaborado para este estudo, em virtude de aquele modelo ser particularmente eficaz quando se tem por objectivo a modificação do comportamento da criança, mediante o treino de técnicas comportamentais junto dos pais (Medway, 1989), o que não se constitui como finalidade primordial para o nosso programa.

No entanto, algumas técnicas comportamentais foram exploradas, aplicadas a situações disciplinares na relação dos pais com a criança, concretamente o reforço positivo, o *time-out*, o custo de resposta, a modelagem e prática comportamental (Gonçalves, 1990).

O suporte conceptual do programa em causa encontra também fundamento nas teorias de Martin Seligman, sobre o estilo explicativo e optimismo; de Daniel Goleman, sobre a inteligência emocional; de Edward Diener, que investiga no domínio do bem-estar subjectivo. Estas teorias enquadram-se no âmbito da Psicologia Positiva que, aplicada à Educação Parental, contribui para uma ênfase numa perspectiva positiva e

desproblematizada da realidade, na valorização das competências e sucessos dos pais e numa leitura esperançada da vida (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). Esta opção firmou-se em dados referidos na investigação, que apontam para a existência de um clima de desânimo e pessimismo na cultura educacional actual (Marujo & Neto, 2000), bem como em dados científicos sobre os benefícios a vários níveis de uma atitude optimista (Seligman, 1991; Peterson, 2000).

A fundamentação teórica do programa *Ser Família* teve por base o conhecimento existente sobre a população-alvo junto da qual se pretendia intervir, conhecimento esse que resultou do trabalho de acompanhamento técnico (e.g. social e/ou psicológico) a famílias de nível sócio-económico carenciado, no âmbito de um projecto de intervenção comunitária, bem como de informação recolhida num primeiro contacto pessoal com potenciais participantes no estudo. O programa em causa foi, portanto, elaborado a partir da nossa experiência com aquela população e tendo em conta as necessidades avaliadas, não sendo, por isso, generalizável a outros públicos.

Dessa experiência de trabalho e da avaliação de necessidades, concluiu-se que o público-alvo da intervenção evidenciava as seguintes características:

- histórias de vida marcadas por modelos familiares, cujas práticas educativas se definem pela inconsistência, punição e/ou falta de afecto;
- auto-estima desvalorizada;
- dificuldades na comunicação assertiva na relação com os filhos;
- dificuldades/incapacidade de expressão de sentimentos positivos na relação com os filhos;
- dificuldades/incapacidade na regulação das emoções negativas/auto-controlo;
- baixos níveis de satisfação com a vida;
- atitudes pessimistas generalizadas, perante si próprios, a vida, as pessoas e as adversidades.

A intervenção em causa assume um carácter preventivo e promocional, por se considerar que, pelas características atrás descritas, o público-alvo encontrar-se-ia em risco de desenvolver práticas educativas nefastas para o desenvolvimento das suas crianças. O programa centra-se, portanto, nas interacções e formas de entender a vida, bem como na promoção de algumas competências, por forma a preparar os sujeitos para lidarem com eventuais dificuldades ou desajustamentos, devolvendo-lhes o poder de, por si próprios, encontrarem formas de os ultrapassar.

Os objectivos gerais do programa são os que a seguir se enunciam:

- Promover o auto-conhecimento, enquanto pessoas e enquanto pais: designadamente, ajudando mães e pais a recordarem o seu crescimento nas suas famílias de origem, para que reconheçam eventuais efeitos das suas experiências de infância no seu desenvolvimento, esperando-se que tal venha a ter um impacto positivo nas suas práticas educativas (Wolfe & Haddy, 2001), na perspectiva de que, ainda que os seus modelos parentais tenham sido de alguma forma destrutivos ou nefastos, é possível ajudar pais e mães a serem modelos diferentes na relação com as suas crianças, para que assim construam uma família saudável e feliz (Hart, 1990).
- Promover a perspectiva segundo a qual ser mãe ou ser pai é um processo em construção permanente (Donald & Mancuso, 1987 *citados por* Marujo, 1997), o que vem legitimar a importância e o sentido da intervenção em Educação Parental.
- Promover a auto-estima: de acordo com Hart (1990), só podemos dar aos outros aquilo que temos e, nessa medida, os pais terão que aprender a construir a sua própria auto-estima, à medida que constroem a das suas crianças.
- Promover formatos de comunicação mais eficazes na relação dos pais com a criança, que facilitem o desenvolvimento sócio-emocional desta: a importância de exprimir abertamente sentimentos positivos e da auto-regulação dos sentimentos negativos; da escuta activa da criança; de emitir “mensagens eu” na comunicação com ela; de aceitar e respeitar os seus sentimentos, ajudando-a a lidar com as suas emoções negativas; de a encorajar a encontrar as soluções para os seus próprios problemas (Gordon, 1970; Goleman, 1995).
- Promover a discussão e treino de algumas estratégias para prevenir/lidar com comportamentos desafiantes da criança: exploração de estratégias de ignorar o seu comportamento; os castigos; as consequências lógicas e naturais (Webster-Stratton & Herbert, 1994).
- Promover atitudes mais optimistas na relação dos pais consigo próprios, com os outros e perante a vida, em geral, que venham a ter um impacto positivo nas suas práticas educativas, tendo em conta as implicações negativas do desânimo e do pessimismo para o desenvolvimento das crianças (Seligman, 1991).

## 1.2. Estruturação geral do programa

Definidos os objectivos de mudança e os conteúdos correspondentes, procedeu-se à estruturação das sessões, determinando as actividades do programa e a sua sequência.

Na perspectiva de Goodyear e Rubovits (1982), grande parte dos pais de um nível sócio-económico carenciado estará mais receptiva, pelo menos numa fase inicial, para adquirir competências de gestão familiar do que competências interpessoais; a componente de conhecimento deverá ser modificada no seu nível e forma de apresentação, de modo a que aqueles com menor escolaridade beneficiem de um formato com menos material escrito e com o mínimo de termos técnicos; por outro lado, os pais deste nível sócio-económico respondem inicialmente melhor à abordagem mais estruturada e educativa oferecida pela componente de gestão familiar.

A perspectiva dos autores supracitados foi ponderada, ainda que não tenha sido seguida rigorosamente. Nesta medida, na organização dos conteúdos optou-se, num momento inicial do programa, por uma ênfase na componente interpessoal, mediante a abordagem de temáticas relacionadas com o auto-conhecimento e auto-estima, se bem que contextualizando sempre estas mesmas temáticas na vida familiar e, especificamente, na relação educativa com as crianças. Posteriormente, os conteúdos centraram-se na componente de gestão familiar (os estilos educativos; a expressão emocional; lidar com comportamentos desafiantes) para, numa fase final, se centrarem novamente na componente interpessoal, com a temática da educação para o optimismo. Todavia, também esta última temática foi contextualizada nas questões familiares e da educação da criança. Quanto à componente de conhecimento, disseminada pelas diversas sessões, refira-se que esta foi, efectivamente, modificada no nível e modo de apresentação, de forma a corresponder às características da população-alvo, cujos níveis de escolaridade são bastante elementares. Assim, na elaboração dos materiais e na estruturação das sessões, considerou-se que seriam de evitar as actividades que implicassem escrita, dadas as prováveis dificuldades que a população pudesse vir a sentir neste âmbito. Porém, julgamos que tal opção não deve ser sinónimo de privar as figuras parentais do contacto com o registo escrito, que parece bastante raro no nível sócio-económico em causa, tendo em conta a nossa experiência de trabalho junto desta população. Assim, optamos por recorrer a materiais (nomeadamente acetatos) que incluíam texto (por vezes associado a imagens), mas que no entanto seriam sujeitos a

leitura em voz alta, de forma pausada e clara, e num tom coloquial, por parte da dinamizadora das sessões.

Tendo presente que, tradicionalmente, os programas de Educação Parental são frequentados por uma população maioritariamente constituída por mães (Noller & Taylor, 1989), concluiu-se ser necessário tomar algumas medidas na estruturação do programa *Ser Família*, no sentido de atender igualmente às necessidades da figura paterna, para assim intervir junto de ambas as figuras parentais (Meyers, 1993). Desta forma, a nível do conteúdo das sessões, procurou-se incluir no programa alguma informação sobre as necessidades desenvolvimentais da criança e do adolescente, ainda que não de uma forma específica, mas antes disseminada pelas diversas sessões, na medida em que o pai poderá necessitar de um maior conhecimento sobre a prestação de cuidados, devido às suas experiências anteriores de socialização (Levant & Doyle, 1983 citados por Meyers, 1993). Também se antecipou a promoção de um maior envolvimento do pai na vida da criança, bem como a abordagem da importância da comunicação no casal e da comunicação pai-filhos, e a reflexão sobre eventuais diferenças de género na prestação de cuidados à criança, por se considerar, de acordo com Meyers (1993), que estes aspectos se constituem igualmente como factores de extrema relevância, para que efectivamente os programas de intervenção neste domínio vão de encontro às necessidades da figura parental masculina.

Organizaram-se doze sessões, com o objectivo de serem implementadas com periodicidade semanal, e estruturadas para uma duração estimada de 90 minutos. Além destas sessões, planificou-se uma outra de *follow-up*, a ter lugar três meses após o final do programa.

As sessões foram construídas tendo por base a opção por um modelo colaborativo na intervenção. Assim, a sua planificação, que inclui uma sequência e tempo estimado para cada uma das actividades, tem, no entanto, subjacente uma estrutura não rígida e suficientemente informal, que possibilite dar resposta a preocupações ou necessidades imediatas dos pais, no âmbito da construção de uma relação que se prevê que seja de carácter apoiante, recíproca e não culpabilizante (Webster-Stratton & Herbert, 1993).

Acrescente-se que o processo de estruturação do programa antecipa o recurso a metodologias activas, que privilegiem o apelo às experiências pessoais, mediante o envolvimento e participação dos pais, e que promovam a reflexão crítica junto destes, ajudando-os na transformação da forma como pensam as suas próprias vidas e as suas relações interpessoais, nomeadamente com as suas crianças. Esta opção fundamenta-se

em dados da literatura científica, de acordo com os quais tais metodologias, que concertam elementos afectivos, comportamentais e cognitivos, vão ao encontro das necessidades da população junto da qual se intenta implementar o programa (Kapp & Deluty, 1989 *citado por* Thompson et al., 1993).

Optou-se pelo formato de intervenção em pequeno grupo que, de acordo com a perspectiva de Nicholson et al. (2002), poderá responder mais eficazmente às necessidades da população de nível sócio-económico carenciado. Prevê-se, porém, a combinação daquele formato com o acompanhamento individual, sempre que este seja solicitado por algum dos participantes, situação que, segundo Thompson et al. (1993) vai igualmente ao encontro das necessidades sentidas por este tipo de público. Deve, no entanto, ressaltar-se que neste estudo o acompanhamento individual não se encontra planificado, na medida em que pretende dar resposta a eventuais solicitações dos pais para algum esclarecimento e/ou preocupação.

A estrutura do programa em análise pressupõe que seja dinamizado por um técnico de formação de base em Psicologia, com experiência de intervenção junto da população em causa e familiarizado com as diferentes perspectivas teóricas e abordagens metodológicas no domínio da Educação Parental. Assim se contribui para a crescente tendência que se tem vindo a verificar para formalizar este tipo de treino ou formação, embora não se encontrem ainda critérios muito definidos nesta área (Fine & Henry, 1989).

Por final, salientamos que de acordo com a forma como se encontra estruturado, o programa *Ser Família* pode ser implementado em diversos contextos, como por exemplo um centro comunitário ou uma escola. A sua implementação num contexto clínico, ou num local associado a uma paróquia ou autarquia, também é viável, desde que se encontrem reunidas as condições físicas e técnicas necessárias, que permitam a criação de um espaço acolhedor e confortável.

### **1.3. As sessões do programa: características temáticas, conceptuais e estruturais**

As sessões do programa incluem cerca de cinco a seis actividades cada uma, sendo que a primeira tem por objectivo recapitular a sessão anterior, para assim clarificar a



ligação entre as diversas temáticas; a última actividade de cada sessão possibilita que os pais avaliem continuamente a intervenção, no sentido de sublinhar a importância dos seus contributos para eventuais adequações do programa às suas características e necessidades.

De seguida, descrevem-se os temas, objectivos e sequência prevista dos conteúdos, para cada uma das sessões do programa, incluindo a sessão de *follow-up* (Anexo A: o programa e os materiais utilizados):

- *1ª sessão*: A primeira sessão reveste-se de um relevo particular, na medida em que tem um importante valor no estabelecimento da estrutura e regras básicas para as sessões seguintes. No programa *Ser Família*, esta primeira sessão tem por objectivos proceder à apresentação do grupo e da psicóloga; avaliar expectativas e crenças face ao programa de Educação Parental; legitimar a importância e o sentido deste domínio de intervenção; apresentar o programa; reflectir sobre a importância das figuras parentais no desenvolvimento da criança. A sessão inicia com uma actividade, que pretende constituir-se como “quebra-gelo”, e simultaneamente como mote para uma apresentação dos elementos do grupo. O recurso a imagens metafóricas, no sentido do cumprimento dos objectivos atrás enunciados, está bastante presente nesta primeira sessão. Esta é, aliás, uma estratégia frequentemente utilizada neste programa, pelo seu sentido didáctico e facilitador da concretização e interiorização das ideias.

- *2ª sessão*: Esta sessão, cuja temática se prende com o auto-conhecimento, tem por objectivos promover o auto-conhecimento dos participantes; consciencializar sobre a forma como a educação, ligações à família de origem, valores e motivações, podem influenciar as práticas educativas parentais; reflectir sobre a perspectiva segundo a qual ser pessoa, e o próprio acto de educar, são processos em construção permanente. As actividades apelam ao envolvimento e participação dos elementos do grupo, por exemplo, mediante o estímulo para enunciarem características do/a “*bom pai/boa mãe*” ou palavras sobre si próprios, como ponto de partida para reflectir sobre aspectos da sua maneira de ser que gostariam de ver mudados.

- *3ª sessão*: A temática em causa incide na auto-estima, sendo os seguintes os objectivos da sessão: promover a auto-estima dos participantes; consciencializar sobre o “ciclo vicioso” do desenvolvimento da auto-estima; reconhecer a importância das figuras parentais para o desenvolvimento da auto-estima das crianças; reflectir sobre a predominância na nossa sociedade do discurso da crítica negativa e da punição, e da desvalorização da recompensa e do elogio. Os participantes são levados a reflectir sobre

as suas experiências de infância, no sentido de recordarem eventuais atitudes ou verbalizações que lhes foram dirigidas enquanto crianças, afectando negativamente a forma como se perspectivavam a si próprios. A partir daqui será transmitido ao grupo o significado de auto-estima, para em seguida se tentar cumprir os objectivos acima referidos, sublinhando o valor protector da construção de uma auto-estima positiva para as crianças, e o papel dos pais neste processo.

▪ *4ª sessão:* Nesta sessão, à qual subjaz o tema relacionado com os estilos educativos e com a comunicação na relação pais-filhos, procuram-se cumprir os objectivos que de seguida se enunciam: apresentar os diferentes estilos educativos e descrever as atitudes de comunicação pais/filhos características de cada um deles; identificar o estilo educativo pessoal predominante junto de cada um dos participantes, no sentido da promoção do auto-conhecimento destes enquanto pais/mães; reflexão sobre a forma como a educação e ligações à família de origem podem influenciar o estilo educativo de cada pessoa; reconhecer possíveis implicações de estilos educativos discrepantes entre pai e mãe para a relação educativa com a criança, e discutir formas de ultrapassar essa situação; consciencializar sobre a reciprocidade nas relações familiares e as consequências de cada estilo educativo no desenvolvimento das crianças; reconhecer a necessidade e inevitabilidade de recorrer a cada um dos estilos referidos, muito embora ressaltando a necessidade da construção progressiva de atitudes coerentes e tendencialmente estáveis. Os estilos educativos são apresentados após se ter estimulado a reflexão entre os participantes sobre diferentes formas de educar, apelando às suas experiências de infância, enquanto filhos. Perante uma situação prática que é apresentada, os pais são solicitados a sugerir diferentes modos de a resolver, para assim se ilustrar cada um daqueles estilos (usam-se designações que possam ser mais facilmente compreendidas pelos participantes: o estilo assertivo é designado como “*democrata*”; o estilo permissivo como “*deixa-fazer-tudo*”; o estilo “*autoritário*” mantém esta mesma designação). Discute-se sobre os efeitos de cada um dos estilos para as crianças, e sugere-se ao grupo a reflexão sobre o estilo educativo pessoal, sublinhando a necessidade de uma progressiva estabilização no sentido do estilo mais saudável, ou seja, o assertivo (“*democrata*”).

▪ *5ª sessão:* Esta sessão aborda a temática da expressão de sentimentos na comunicação interpessoal, e tem por objectivos: discutir sobre os benefícios da atitude assertiva (“*democrata*”), designadamente da expressão aberta e directa dos sentimentos, para o desenvolvimento emocional da criança; reconhecer a dimensão não verbal da

comunicação e sua importância na expressão emocional; reflectir sobre a expressão de sentimentos nas relações humanas; reflectir sobre a importância da família no desenvolvimento emocional da criança. Também nesta sessão se faz apelo às vivências dos pais enquanto crianças, nas suas famílias de origem, no sentido de sublinhar a importância da expressão aberta do afecto entre pais e filhos, característica do estilo assertivo (“*democrata*”). Discute-se sobre a expressão emocional na comunicação interpessoal, não sem antes distinguir as dimensões verbal e não verbal do processo de comunicação, e a importância desta última dimensão para a expressão do afecto.

▪ *6ª sessão*: A temática sobre a qual incide esta sessão está ainda relacionada com a expressão emocional, focando mais especificamente a expressão dos afectos na criança e a importância da escuta activa na relação pais-filhos. Os objectivos a desenvolver são: reconhecer a dimensão não verbal da comunicação e sua importância na expressão emocional (objectivo comum à sessão anterior); reflectir sobre a importância da família no desenvolvimento emocional da criança; reflectir sobre a forma como a criança vivencia e exterioriza as suas emoções; explorar diferentes formas de lidar com a criança, quando esta evidencia emoções negativas; reconhecer a importância da escuta activa nas práticas educativas. Sugere-se uma actividade de mimetização de emoções, como forma de reconhecer a importância da dimensão não verbal no processo de comunicação interpessoal. Com o intuito de ilustrar o mundo emocional da criança, apresentam-se ao grupo algumas situações hipotéticas. A actividade seguinte implica o *role-playing* de uma situação passível de acontecer no quotidiano familiar, mediante a qual se pretende analisar com o grupo os padrões de comunicação utilizados na simulação, nos seus aspectos mais positivos e negativos. A partir desta análise, reconhece-se o valor da escuta activa para o desenvolvimento emocional da criança.

▪ *7ª sessão*: A temática subjacente a esta sessão tem a ver com estratégias para lidar com a criança, quando esta evidencia determinadas atitudes desafiantes. Como objectivos da sessão, contam-se os que se seguem: reconhecer a importância do estabelecimento de limites e regras para com a criança, paralelamente com a construção de uma relação apoiante e segura; discutir e treinar algumas estratégias para prevenir/lidar com comportamentos desafiantes da criança, nomeadamente ignorar o seu comportamento, o castigo, as consequências lógicas e naturais. Reafirmada a importância de construir com a criança uma relação securizante e afectiva, a par do estabelecimento de limites e regras nessa mesma relação, apresentam-se algumas

estratégias para lidar com comportamentos desafiantes da criança, terminando a sessão com uma reflexão sobre algumas atitudes e verbalizações que devem ser evitadas nesse tipo de situações, por serem potencialmente nefastas para o desenvolvimento emocional dos seres mais jovens.

▪ *8ª sessão:* Na medida em que a temática desta sessão se prende com a questão do auto-controlo, os objectivos a ela inerentes consistem em: identificar situações de descontrolo, suas características e seus desencadeadores; reflectir sobre as consequências da modelagem parental nesta situação particular; explorar algumas estratégias de auto-controlo. O grupo é solicitado a reflectir sobre situações que desencadeiam a perda do controlo das suas emoções, para posteriormente analisar os sentimentos que advêm após uma situação de descontrolo emocional, bem como os efeitos daquela situação para a relação educativa com as crianças. A sessão finaliza com a exploração de algumas estratégias de auto-controlo.

▪ *9ª sessão:* Nesta sessão aborda-se a temática da expressão de sentimentos positivos, tendo presente o objectivo de reconhecer a importância da expressão aberta dos sentimentos positivos na relação pais-filhos. Assim, explora-se com o grupo a importância das brincadeiras, do toque e do elogio na relação pais-filhos, como formas de expressão de sentimentos positivos. Termina-se a sessão com uma actividade mediante a qual se sugere ao grupo a elaboração de um presente para os seus filhos (um desenho ou uma mensagem), no sentido de assim celebrar o *Dia dos Filhos*, à semelhança da habitual celebração do *Dia da Mãe/do Pai*.

▪ *10ª sessão:* Nesta sessão passamos a abordar a temática da educação para o optimismo, pelo que os objectivos a desenvolver são os seguintes: analisar as diferenças entre uma atitude pessimista e optimista, perante si próprio, a vida e as pessoas; promover o auto-conhecimento dos participantes a nível das suas atitudes de pessimismo e optimismo; promover a discussão sobre atitudes predominantes na nossa sociedade; reconhecer os benefícios de uma atitude optimista na relação connosco próprios e com os outros. Tendo por base a noção de que existem diferentes formas de encarar a mesma realidade, procura-se distinguir uma atitude pessimista de uma atitude optimista, para posteriormente promover uma atitude reflexiva junto dos participantes a este nível. Assim, são apresentadas algumas experiências comuns do quotidiano, e os participantes são questionados sobre a forma como explicam estes acontecimentos, quais as suas reacções, o que dizem, como se emocionam. Pretende-se assim que tomem consciência do tipo de atitudes que adoptam mais frequentemente – pessimistas ou

optimistas. Discute-se sobre atitudes comuns na nossa sociedade a este respeito. No final da sessão, exploram-se os benefícios de uma atitude optimista na relação connosco próprios e com os outros.

▪ *11ª sessão:* A temática sobre a educação para o optimismo continua a ser explorada. Nesta sessão colocam-se como objectivos: identificar formatos comuns de transmitir pessimismo/optimismo na relação pais-filhos; reconhecer as implicações negativas do desânimo e do pessimismo para o desenvolvimento das crianças; consciencializar sobre a importância de recorrer a uma linguagem mais positiva para perspectivar a realidade de uma forma mais optimista; reconhecer o valor do questionamento apreciativo para o desenvolvimento de uma atitude optimista. Tendo em conta o conceito de estilo explicativo, discute-se com o grupo sobre a forma como a criança aprende a ser optimista ou pessimista. Seguidamente promove-se um exercício de substituição de pensamentos/verbalizações pessimistas por outros mais optimistas e, no mesmo sentido, ponderando que também a formulação das perguntas pode chamar a atenção para o lado negativo ou positivo das situações. Por fim, sugere-se aos participantes que expressem, perante o grupo, quais são as qualidades da sua família e, em particular, de cada um dos seus membros.

▪ *12ª sessão:* Nesta sessão do programa, que é a última, a temática fundamental incide no balanço e avaliação da intervenção, tendo subjacentes os seguintes objectivos: recapitular os conteúdos abordados ao longo do programa; comparar as expectativas iniciais e crenças sobre o programa com a actual avaliação do mesmo; comparar as expectativas iniciais de mudança com as possíveis alterações comportamentais e de atitude após a participação no programa; reconhecer a importância da participação no programa como um ponto de partida de uma renovação pessoal no desempenho da função parental; avaliar o impacto e eficácia, bem como os pontos altos e baixos do programa de intervenção; estabelecer uma relação positiva pais-filhos (os filhos estão presentes em parte da sessão); reflectir sobre a perspectiva segundo a qual ser pessoa e o próprio acto de educar são processos em construção permanente. Após uma recapitulação dos conteúdos do programa, e um balanço sobre o mesmo, os filhos dos participantes são solicitados a comparecer na sala onde decorre a sessão. Procura-se estabelecer um diálogo entre todos, nomeadamente sobre os conceitos de “bons pais” e “bons filhos”, em que medida a perfeição é possível e desejável, e até que ponto deve ser uma meta na nossa vida. Seguidamente, os pais oferecem aos seus filhos o presente que haviam elaborado no âmbito do *Dia dos Filhos* (9ª sessão), e termina-se com a

elaboração de uma cartaz colectivo, no qual todos colaboram, pais, filhos e psicóloga, com mensagens ou desenhos, sob o título *Ser Família*. Os pais poderão partilhar mensagens sobre o(s) significado(s) das temáticas abordadas nas sessões.

▪ *Sessão de follow-up – 3 meses*: Nesta sessão, que corresponde a um momento de avaliação mais longínquo no tempo, no sentido de verificar a estabilidade dos efeitos do tratamento, a temática recai sobre a mudança pessoal, sendo que os objectivos a desenvolver consistem em: avaliar os contributos do programa para os participantes, em termos de mudanças pessoais e nas práticas educativas; avaliar as áreas nas quais a mudança se torna mais difícil; reflectir sobre a perspectiva segundo a qual ser pessoa e o próprio acto de educar são processos em construção permanente. Inicialmente os participantes são solicitados a descrever as recordações que têm relativamente aos temas explorados nas sessões do programa. De seguida, sugere-se uma actividade a ser realizada por cada casal de pai e mãe, que pretende explorar a situação actual da família, em termos das relações de maior ou menor proximidade entre os seus membros. Posteriormente, avaliam-se os eventuais contributos da participação no programa *Ser Família* para possíveis mudanças pessoais ou nas suas práticas educativas, analisando também as áreas da vida nas quais essa mudança poderá ser mais difícil. Conclui-se esta sessão, fazendo apelo a uma reflexão que já vinha sendo feita ao longo do programa: a de que ser pessoa, bem como o próprio acto de educar, são processos em construção permanente.

---

## **2. Implementação do programa de intervenção**

---

## 2.1. Plano de intervenção

O presente estudo tem subjacente um plano experimental, recorrendo a medidas pré e pós tratamento, com grupo experimental e grupo de controlo.

As variáveis manipuladas nesta investigação são, portanto, a variável programa de intervenção *Ser Família*, com duas condições, designadamente participação e não participação na intervenção, e a variável momento de avaliação, igualmente com duas condições, a saber, pré e pós-teste.

Ao grupo experimental corresponde, pois, a condição de participação na intervenção, e ao grupo de controlo a condição de não participação. Junto dos dois grupos de estudo se procede a uma recolha de dados no momento pré-teste (prévio à implementação do programa) e no momento pós-teste (posterior à implementação).

As variáveis dependentes avaliadas em ambos os grupos naqueles dois momentos são: auto-estima, satisfação com a vida, optimismo, estilo educativo, gestão de sentimentos, atitude perante dificuldades/adversidades, atitude perante a vida/as pessoas, atitude perante si próprio.

Espera-se que a condição de participação no programa venha a ter um impacto positivo nos valores destas variáveis na fase pós-teste.

Uma vez que os grupos de estudo se consideram equivalentes à partida, pelo facto de terem sido constituídos de forma aleatória, as diferenças que eventualmente se venham a encontrar nos valores das variáveis dependentes na avaliação pós-teste poderão ser atribuídas à participação no programa.

## 2.2. Procedimentos de implementação

De seguida descrevem-se os vários procedimentos realizados, com vista à implementação do programa *Ser Família*, designadamente: a selecção dos participantes para a intervenção; a selecção e construção dos instrumentos de avaliação dos resultados da mesma; a preparação da implementação; a implementação propriamente dita; por final, apontam-se algumas considerações éticas relativas à implementação do programa *Ser Família*.



### 2.2.1. A selecção dos participantes

O primeiro passo no sentido da implementação do programa *Ser Família* consistiu na realização de uma primeira entrevista com potenciais participantes. Estas entrevistas, que decorreram em Outubro de 2001, tiveram por finalidade avaliar necessidades, perante a situação hipotética de implementação de um programa de Educação Parental, bem como analisar a motivação dos indivíduos para uma eventual colaboração no presente estudo, caso este viesse a ter lugar, pois para que tal acontecesse, seria necessário um número de participantes que o justificasse.

De acordo com Webster-Stratton e Herbert (1993), o recurso ao modelo colaborativo tem lugar desde logo neste contacto inicial, no qual se torna importante perceber as experiências e sentimentos dos pais, questionando-os acerca dos seus modelos explicativos e tipo de atribuições que fazem no que diz respeito às dificuldades sentidas em lidar com a(s) sua(s) criança(s), para posteriormente explorar com eles as suas expectativas quanto a uma possível intervenção.

Tendo em conta que o programa se dirige a díades de mães e pais, e considerando, de acordo com Meyers (1993), que a forma de recrutamento é fundamental para motivar o pai para a participação na intervenção, particularmente quando estamos perante uma população de nível sócio-económico carenciado, optou-se neste estudo por realizar esta primeira entrevista com ambos os elementos do casal, sublinhando desde logo a importância de ambas as figuras parentais integrarem a intervenção, valorizando o papel de cada uma no desenvolvimento das suas crianças.

Foram entrevistados catorze casais. Junto de todos se clarificou que um grupo participaria no programa que se pensava implementar, e o outro grupo beneficiaria da mesma intervenção numa fase posterior, caso se viesse a concluir da sua eficácia. Informou-se ainda que todos os participantes seriam solicitados para uma outra entrevista em dois momentos: a saber, antes do início do referido programa e após o seu término. As questões de confidencialidade dos dados recolhidos foram também devidamente salvaguardadas, tendo-se esclarecido as pessoas de que o grande propósito do estudo seria o de tentar investigar formas mais eficazes de apoiar mães e pais no exercício das suas funções educativas.

Alguns dos entrevistados desde logo demonstraram neste primeiro contacto que não se encontravam disponíveis para colaborar no estudo: refira-se que foram quatro os casais nesta situação.

Os restantes dez casais, que manifestaram a sua disponibilidade, foram seleccionados para integrar a investigação, tendo-lhes sido posteriormente comunicado esse facto.

### **2.2.2. A selecção e construção dos instrumentos de avaliação dos resultados**

Os procedimentos de selecção e construção dos instrumentos de avaliação de resultados do programa *Ser Família*, tiveram em consideração os objectivos e conteúdos que haviam já sido definidos para a intervenção.

Neste processo avaliativo recorreremos quer a instrumentos de carácter quantitativo, mediante a utilização de escalas de recolha de dados aferidas para a população portuguesa, quer a um instrumento qualitativo, designadamente uma entrevista semi-estruturada, construída especificamente para o presente estudo.

A opção pela conjugação de metodologias de carácter quantitativo e qualitativo fundamenta-se na perspectiva de Sells, Smith e Sprenkle (1995), segundo os quais desta forma será possível obter informação à qual provavelmente não teríamos acesso, mediante a utilização isolada de um dos métodos. Assim, se os métodos quantitativos têm um valioso papel na identificação de variáveis mediadoras que um determinado programa deve abranger como alvo de mudança, por outro lado, temos que reconhecer que as abordagens de carácter qualitativo assumem um relevo particular na adaptação do conteúdo do programa às condições, crenças e linguagem da comunidade local (Dumka et al., 1995), ao enfatizarem a natureza e o significado das experiências pessoais (First & Way, 1995).

Assim, no que respeita os instrumentos de carácter quantitativo, refira-se que se optou pela utilização de três escalas de avaliação, a saber: *Escala de Auto-Estima*, *Escala de Satisfação com a Vida* e *Escala de Optimismo* (Anexo B).

A *Escala de Auto-Estima* seleccionada para este estudo foi originalmente desenvolvida por Rosenberg, em 1965, e apresenta índices de fidelidade e validade de constructo assinaláveis (Wylie, 1974; Burns, 1979 citados por Simões, 1992b).

É constituída por dez itens, cada um dos quais com quatro possibilidades de resposta tipo Likert, desde *Discordo muito* a *Concordo muito*.

Traduzida e aferida para a população portuguesa por Simões (1992b), considera-se que apresenta vantagens a nível da facilidade e economia na sua aplicação, o que julgamos adequado para uma população de nível sócio-económico carenciado.

Por sua vez, a *Escala de Satisfação com a Vida*, que figura como um dos instrumentos mais úteis e psicometricamente mais válidos para avaliar o constructo em causa, foi elaborada por Diener, Emmons, Larsen e Grifflins (1985), a partir de um conjunto de 48 itens, tendo sido reduzida ulteriormente para cinco itens, muito embora evidenciando índices de fidelidade e de validade aceitáveis (Diener et al., 1985; Pavot et al., 1991 citados por Simões, 1992a).

No nosso país, foi primeiramente validada por Neto et al. (1990 citados por Simões, 1992a), para uma população de professores do ensino básico e secundário. Posteriormente, foi validada de novo, no sentido de responder mais eficazmente às características de populações de nível sócio-económico carenciado, pelo que a tradução foi alvo de reformulações e, por outro lado, as alternativas de resposta, de tipo Likert, foram reduzidas de um número de sete para cinco, desde *Discordo muito* até *Concordo muito* (Simões, 1992a). Pesem embora estas alterações, a escala apresentou resultados ao nível da fidelidade praticamente equivalentes aos da primeira versão; do ponto de vista da estrutura factorial, os resultados são também idênticos. De um modo geral, os índices de validade da segunda versão são mais elevados, e mais próximos dos valores correspondentes à escala original. Se bem que colocando algumas ressalvas, que podem ser ultrapassadas em estudos vindouros, podemos afirmar que esta versão revela boas qualidades psicométricas e pode ser de grande utilidade no estudo do desenvolvimento do adulto (Simões, 1992a). No presente estudo, a opção recaiu nesta segunda versão da escala, por se considerar que seria mais adequada às características de uma população de nível sócio-económico carenciado.

Por último, no tocante à *Escala de Optimismo* seleccionada para este trabalho, refira-se que se enquadra numa abordagem ao estudo do optimismo, de acordo com a qual aquele constructo pode ser avaliado mediante auto-relatos de expectativas

generalizadas, ou seja, medindo de uma forma directa expectativas gerais sobre a vida (Carver & Scheier, 2002).

Construída por Oliveira (1998), a escala em questão caracteriza-se pela sua brevidade – é constituída por quatro itens – possibilitando respostas tipo Likert com cinco modalidades, desde *Totalmente em desacordo* a *Totalmente em acordo*).

Considerando a análise factorial, o índice de consistência e a validade discriminante, conclui-se que a presente escala, apesar de breve, apresenta razoáveis qualidades psicométricas, que possibilitam a avaliação do optimismo pessoal (Oliveira, 1998).

Quanto à entrevista semi-estruturada construída para este estudo (Anexo C), refira-se que é constituída por duas partes.

A primeira parte engloba quatro questões, que consistem na apresentação de situações hipotéticas, passíveis de acontecer no quotidiano familiar, entre pais e filhos, perante as quais os participantes são solicitados a explicar o que fariam/diriam e como se sentiam naquele tipo de situação. Permite-se, portanto, uma certa flexibilidade na resposta, uma vez que não se impõem quaisquer categorizações ou escolhas. Pretende-se avaliar a capacidade de expressão e regulação de emoções, bem como as práticas parentais, características de diferentes estilos educativos. Alternam-se situações potencialmente geradoras de emoções negativas, com situações susceptíveis de levar à expressão de sentimentos positivos.

A segunda parte da entrevista é constituída por seis questões, cada uma das quais consiste também na apresentação de situações hipotéticas que podem ocorrer no quotidiano dos participantes. Porém, nestas questões impõe-se a opção por uma categoria de resposta (entre duas possibilidades apresentadas), muito embora os sujeitos sejam solicitados a explicar a sua opção. Esta parte da entrevista tem por finalidade avaliar as atitudes perante as dificuldades/adversidades (questões 1 e 2); perante a vida/as pessoas (questões 3 e 4) e perante si próprio (questões 5 e 6), mediante a análise do estilo explicativo e das atribuições dos sujeitos, face às situações que lhes são colocadas. Atente-se que, no que respeita as duas categorias de resposta apresentadas, uma delas tem uma orientação optimista, e a outra tem subjacente uma visão pessimista, tendo havido o cuidado de diversificar a ordem em que eram enunciadas. Por fim, acrescente-se que se a *Escala de Optimismo* já descrita teve por finalidade avaliar expectativas de uma forma directa, esta parte da entrevista possibilitou o recurso a uma

abordagem alternativa ao estudo do constructo em causa, através da avaliação de atribuições e do estilo explicativo.

Deve salientar-se que as questões da entrevista foram construídas tomando em consideração a realidade de vida do público-alvo: os contextos em que se move, as suas condições de vida e nível sócio-económico, bem como determinados hábitos e rotinas característicos do quotidiano familiar.

Acrescente-se, por final, que a realização de entrevistas-teste (num total de quatro, junto de dois pais e duas mães) permitiu a reformulação de um ou outro aspecto da linguagem ou da construção frásica.

### **2.2.3. A implementação do programa**

Numa fase prévia à implementação da intervenção, definiu-se o horário das sessões, tendo-se optado pela realização das mesmas à quinta-feira, entre as 18h30 e as 20h00. Desta forma se procurou não interferir com o horário de trabalho dos participantes.

Quanto ao local de realização das sessões, a escolha recaiu numa sala do centro social da comunidade, a qual se procurou tornar um espaço acolhedor e o mais confortável possível para os participantes: a sala dispunha de condições para a colocação de retroprojector e para a projecção de acetatos; os participantes ficariam sentados em pequenos sofás, dispostos em círculo, por forma a facilitar a interacção de grupo.

Tendo em conta as actividades planeadas para as sessões, mobilizaram-se também os recursos materiais necessários (retroprojector, acetatos, canetas de acetato, materiais fotocopiados, ou outros).

Seguidamente, tomaram-se medidas no sentido de organizar os serviços de apoio aos participantes na intervenção.

De acordo com Dumka et al. (1995), dois grandes problemas na intervenção com pais de nível sócio-económico carenciado residem, por um lado, na dificuldade em reunir um número substancial de elementos que possam vir a integrar a intervenção e, por outro lado, na dificuldade em assegurar que as pessoas continuem na intervenção, depois de se dar início à sua implementação. Torna-se, assim, essencial assegurar

determinados serviços de apoio, que se revelam essenciais para o sucesso dos programas de Educação Parental junto daquela população-alvo, como referem Goodyear e Rubovits (1982).

Entre esses serviços contam-se, no programa *Ser Família*, os seguintes:

- espaço para acolhimento das crianças, cujo funcionamento tem lugar enquanto os pais estão presentes nas sessões: decidiu-se que a dinamização deste serviço caberia a uma Ajudante de Acção Educativa, que teria à sua responsabilidade as crianças mais novas (0-4 anos), e a duas alunas finalistas do curso de Psicologia (que realizavam estágio curricular na instituição), que ficariam encarregues do espaço onde seriam acolhidas as crianças mais velhas (5-12 anos);

- serviço de transporte de usufruto gratuito, para o qual foi possível disponibilizar uma carrinha e um funcionário da instituição;

- incentivo económico mensal atribuído a cada casal de mães e pais durante o período de implementação do programa: as questões relacionadas com este apoio implicaram um trabalho de equipa com a técnica superior de Serviço Social, no sentido de se efectuar um orçamento, estipulando um valor e periodicidade para atribuição do incentivo.

Estavam, assim, asseguradas as condições para dar início à implementação do programa *Ser Família*.

Ainda antes de descrever a implementação propriamente dita, importa referir que as sessões de avaliação pré e pós-teste tiveram lugar, respectivamente, num momento imediatamente anterior ao início da implementação das sessões e num momento posterior à última sessão. Ambas as avaliações consistiram em sessões individuais, com uma duração média de uma hora e trinta minutos, no decorrer das quais se procedeu à recolha de dados mediante o recurso às escalas de avaliação seleccionadas e à entrevista semi-estruturada construída para este estudo.

Saliente-se que na aplicação das escalas de avaliação se optou pela constância das condições de aplicação: assim, os itens foram lidos pela psicóloga a todos os participantes, e a própria psicóloga anotou cada uma das respostas. Esta foi a forma de tentar ir de encontro às características dos participantes, muitos dos quais não demonstravam as competências de leitura necessárias para preencherem os instrumentos autonomamente.

No tocante à realização da entrevista, sublinhamos que a par das questões propriamente ditas que constavam no guião, foram colocadas questões para pedido de

aprofundamento de ideias, sobretudo quando as respostas iniciais eram pouco informativas ou ambíguas. Salvaguardaram-se, no entanto, alguns cuidados durante a realização da mesma, nomeadamente evitando iniciar uma conversa e emitir opiniões, recorrendo a uma linguagem adequada e prestando a devida atenção à dimensão não verbal do processo comunicativo, que poderia influenciar a interação a decorrer naquele momento (Fontana & Frey, 1998). A gravação em áudio do conteúdo da entrevista (para posterior transcrição e análise) implicou a autorização explícita dos entrevistados.

As sessões de pré e pós-teste tiveram lugar no centro comunitário, onde viria a decorrer o programa de Educação Parental, e foram todas realizadas pela autora deste trabalho, que também viria a dinamizar as sessões da intervenção.

Acrescente-se que além da aplicação dos instrumentos referidos, na sessão de pré-teste foram também recolhidos alguns dados sócio-demográficos, com vista à caracterização dos participantes; por outro lado, na sessão de pós-teste os participantes foram informados de que os resultados da intervenção lhes seriam comunicados assim que possível, e em função dos mesmos se decidiria se o grupo de controlo tomaria parte numa segunda edição da intervenção.

A fase de implementação das sessões junto do grupo experimental viria a ter lugar no período compreendido entre 31 de Janeiro de 2002 e 18 de Abril do mesmo ano. Os serviços de apoio que haviam sido organizados funcionaram durante aquele período, conforme se tinha planeado. Também em acordo com o que se havia antecipado aquando da construção do programa, a dinamização das sessões do mesmo seguiu um modelo colaborativo de intervenção, mediante a construção de uma relação apoiante e recíproca com o grupo, e recorrendo a metodologias activas e participativas. No final de todas as sessões, os elementos do grupo eram levados a realizar uma avaliação contínua do programa. Paralelamente à implementação do mesmo, e sempre que solicitado pelos participantes no estudo, procedeu-se à realização pontual de atendimentos individuais, sendo que as temáticas subjacentes tiveram por base a exploração de determinado acontecimento ocorrido na vida familiar.

A avaliação de *follow-up* veio a ter lugar três meses após o término do programa, concretamente no dia 24 de Julho daquele ano, mediante a realização de uma sessão com os elementos do grupo experimental, no local, hora e dia da semana nos quais habitualmente decorriam as sessões do programa. Considerou-se que esta opção seria a mais viável, na medida em que não encontramos um instrumento que pudesse

corresponder aos objectivos pretendidos para esta avaliação e simultaneamente ao perfil do público-alvo. Tal como o conteúdo das entrevistas, também o conteúdo desta sessão foi gravado em áudio, mediante a autorização de todos os participantes, e posteriormente transcrito na íntegra, para vir a ser analisado. Além dos objectivos planeados para esta sessão, procuramos ainda esclarecer os sujeitos que somente a partir daquele momento seria possível analisar de modo integral os resultados da intervenção, que em tempo breve lhes seriam comunicados.

#### **2.2.4. Questões éticas consideradas na implementação do programa**

A implementação do programa *Ser Família* firma-se num conjunto de responsabilidades de carácter ético, salientadas por Fine (1980), designadamente: clarificação junto dos participantes sobre o nível de qualificação do dinamizador das sessões, até mesmo porque para a maior parte daqueles a técnica em causa era já uma figura familiar, em virtude de integrar a equipa de intervenção comunitária, no âmbito da qual beneficiavam ou haviam beneficiado de acompanhamento; definição clara dos objectivos do programa perante os sujeitos, quer na fase de divulgação, bem como no momento da sua implementação, evitando sugerir garantias de sucesso após a intervenção; apresentação aos pais das razões para as actividades e intervenções sugeridas, e apoio no sentido de minimizar os níveis de ansiedade relativamente ao facto de se encontrarem integrados naquele contexto, no âmbito da construção de uma relação securizante e recíproca; dever do orientador de proteger cada um dos participantes de possíveis críticas de outros elementos do grupo, assegurando que todos se mantêm focados na partilha de experiências e aprendizagens, e não na interpretação do seu ou do comportamento alheio; compreensão e sensibilidade perante o meio cultural de proveniência dos participantes, do qual podem depender determinadas crenças sobre a função parental, tentando adaptar conteúdos e processos às condições e sistemas de valores da comunidade local.

No que concerne os princípios éticos relacionados mais especificamente com a investigação (Almeida & Freire, 2000), consideraram-se os seguintes neste estudo: a pesquisa teve início, somente depois de se avaliar que o estudo seria aceitável a nível



ético, na medida em que não parecia susceptível de colocar em questão os direitos dos potenciais participantes ou a integridade física, mental e moral dos mesmos; assegurou-se o consentimento informado para tomarem parte no estudo, ou seja, o consentimento dos sujeitos depois de estes serem elucidados sobre os objectivos da investigação; foi respeitada a liberdade daqueles que recusaram integrar a mesma, quer na fase de divulgação, quer na fase de implementação; a confidencialidade dos resultados obtidos no estudo foi também assegurada, assim como a protecção da identidade dos sujeitos.

### **2.3. Os participantes no programa: características descritivas**

Numa fase inicial seleccionamos, entre a população junto da qual se pretendia intervir, dez (10) díades de mães e pais para participarem neste estudo, que posteriormente foram distribuídas de forma aleatória e equitativa por dois grupos, experimental e de controlo.

Porém, sucedeu que uma das díades do grupo de controlo não se mostrou disponível para a avaliação pós-programa, pelo que veio a ser eliminada.

No grupo experimental houve a desistência de um dos casais, que participou somente nas primeiras quatro sessões do programa. Um outro casal, que participou no programa na íntegra, veio também a ser eliminado, dado não ter participado na avaliação realizada após o programa, pelo facto de o elemento masculino ter falecido dois dias após o término da intervenção, vítima de um acidente de viação. O elemento feminino daquela díade também não participou na avaliação pós-teste, dado que não estavam reunidas as condições psicológicas para que tal pudesse suceder.

Participaram, então, no presente estudo um total de sete (7) díades de mães e pais, ou seja, catorze (14) sujeitos, seis (6) deles no grupo experimental e oito (8) no grupo de controlo.

O Quadro II.1 descreve as características dos participantes, obtidas através de dados recolhidos no momento de avaliação prévia à implementação do programa.

<b>Grupo experimental</b>													
<b>Sexo</b>		<b>Idade</b>				<b>Nível de escolaridade</b>				<b>Número de filhos</b>			
M	F	26-30	31-35	36-40	41-45	Freq. 1º ciclo	4º ano	6º ano	9º ano	1	2	3	4
3	3	3	1	1	1	2	3	1	-	2	-	-	4
<b>Grupo de controlo</b>													
<b>Sexo</b>		<b>Idade</b>				<b>Nível de escolaridade</b>				<b>Número de filhos</b>			
M	F	26-30	31-35	36-40	41-45	Freq. 1º ciclo	4º ano	6º ano	9º ano	1	2	3	4
4	4	3	1	4	-	1	2	4	1	4	-	4	-
<b>Valores Totais</b>													
<b>Sexo</b>		<b>Idade</b>				<b>Nível de escolaridade</b>				<b>Número de filhos</b>			
M	F	26-30	31-35	36-40	41-45	Freq. 1º ciclo	4º ano	6º ano	9º ano	1	2	3	4
7	7	6	2	5	1	3	5	5	1	6	-	4	4

Quadro II.1: Características descritivas dos participantes

No que diz respeito à idade, os participantes no estudo tinham entre 26 e 45 anos de idade, sendo a média de idades correspondente a 34 anos.

Quanto ao nível de escolaridade, verificamos que não ultrapassa o 9º ano, sendo que somente um sujeito se encontra nesta situação. A maior parte dos participantes possui o 4º e o 6º ano (cinco sujeitos em cada uma destas situações), havendo ainda alguns que frequentaram o 1º ciclo, mas sem o concluírem (são três os sujeitos que se encontram nestas circunstâncias).

Por fim, no que concerne o número de filhos, observamos que a maioria tem somente um filho (são seis os sujeitos nessa situação), sendo que os restantes se distribuem de forma equitativa pelas categorias de três e quatro filhos (quatro participantes em cada uma delas). Acrescente-se que algumas das famílias participantes são reconstruídas, incluindo no agregado crianças que provêm de relações distintas. Porém, nesta contabilização consideraram-se como filhos dos participantes todas as crianças que se encontram aos seus cuidados, mesmo não se tratando de filhos biológicos.

---

### **3. Avaliação dos resultados do programa de intervenção**

---

### 3.1. Considerações acerca da avaliação

Neste capítulo do presente trabalho, debruçamo-nos especificamente sobre a avaliação de resultados, no sentido de emitir conclusões sobre o sucesso do programa, designadamente aspectos que devem ter continuidade e outros que devem ser alvo de alteração em intervenções futuras.

Será feita referência à avaliação que teve lugar nos momentos pré e pós-teste (mediante a utilização dos instrumentos já descritos nos procedimentos de implementação), bem como à avaliação de *follow-up* que, de acordo com Almeida e Freire (2000), torna-se particularmente importante em intervenções com objectivos de modificação do comportamento ou facilitação de mudanças e aprendizagens, no sentido de verificar se os efeitos se mantêm com o tempo ou se permanecem para além da duração da intervenção, como é o caso do presente estudo.

Em consonância com a perspectiva de Matthews e Hudson (2001), procurou-se, neste trabalho, ponderar a avaliação como uma componente da construção e implementação do programa *Ser Família*, e não como um momento que ocorre separadamente da intervenção. Nesse sentido, deve ressaltar-se que o processo avaliativo envolveu igualmente as componentes de objectivos, conteúdos e métodos, conforme se descreveu no capítulo relativo à construção do programa. Quanto à avaliação da implementação, cujos dados foram recolhidos de modo informal na última actividade de cada sessão, refira-se que aqueles dados não foram sujeitos a um tratamento específico, pelo que será feita uma referência qualitativa aos mesmos no ponto deste capítulo que aborda a discussão de resultados.

### 3.2. Apresentação dos resultados

Optamos por iniciar esta parte do trabalho com os resultados relativos às escalas quantitativas utilizadas – designadamente, de *Auto-estima*, *Satisfação com a vida* e *Optimismo* – para, num segundo momento, descrever os resultados encontrados mediante o recurso à entrevista. Num terceiro momento, apresentam-se os resultados da avaliação de *follow-up*, realizada três meses após o termo do programa.

Assim, no que concerne as escalas utilizadas, apresentam-se, em primeiro lugar, os resultados descritivos, e posteriormente referem-se os procedimentos de tratamento utilizados. As variáveis dependentes em análise são, pois, as seguintes: *auto-estima*, *satisfação com a vida* e *optimismo*.

Os dados considerados mais relevantes da estatística descritiva, podem ser observados mediante a análise do Quadro III.1.

Como se pode constatar, a distribuição dos resultados da variável *auto-estima* na fase pré-teste apresenta uma média de 30.1, subindo aquele valor para 33.1 na fase de avaliação pós-teste. Os valores do desvio-padrão são de 5.24 e 4.31 para as fases pré e pós-teste, respectivamente. A amplitude dos resultados obtidos corresponde a um intervalo entre 21 e 38 pontos (pré-teste), e 22 e 39 pontos (pós-teste), numa escala cujo valor máximo é de 40 pontos. Por sua vez, a assimetria é de -0.073 na avaliação pré-teste, e de -1.329 na avaliação pós-teste. Resta referir os valores de curtose: -1.210 no primeiro momento de avaliação e 2.485 no segundo momento.

Para a variável *satisfação com a vida* constatamos que os valores médios dos resultados obtidos sobem de 13.6 para 14.9, da fase pré para a fase pós-teste. Quanto ao desvio-padrão, encontramos valores de 4.35 e 4.08 para aquelas duas fases, respectivamente. No momento pré-teste a amplitude de valores situa-se entre 5 e 20 pontos, e na fase pós-teste entre 7 e 20 pontos, ressalvando que a escala que avalia esta variável tem um valor máximo de 25 pontos. Os valores de assimetria e de curtose são, para a fase pré-teste, de -0.205 e de -0.502, ao passo que para a fase pós-teste correspondem a -0.438 e a -0.789.

Por último, no que diz respeito à variável *optimismo*, registe-se que o valor médio obtido na avaliação pré-teste é de 15.4, valor este que sobe para 15.7 na fase pós-teste. No primeiro momento de avaliação o desvio-padrão correspondente é de 2.56, e no pós-teste é de 2.76. A amplitude de valores obtidos, numa escala com valor máximo de 20 pontos, é de 12 a 20 pontos na fase pré-teste, e de 11 a 20 pontos na fase pós-teste. A assimetria tem valores de 0.177 e de -0.321, e a curtose de -1.180 e de -0.866, respectivamente no momento pré e pós da avaliação realizada.

<b>Estatísticas descritivas</b>	<b>Amplitude</b>	<b>Valor médio *</b>	<b>Desvio-padrão</b>	<b>Assimetria</b>	<b>Curtose</b>
<i>auto-estima</i> (avaliação pré)	21-38	30.1	5.24	-0.073	-1.210
<i>auto-estima</i> (avaliação pós)	22-39	33.1	4.31	-1.329	2.485
<i>satisfação c/ vida</i> (avaliação pré)	5-20	13.6	4.35	-0.205	-0.502
<i>satisfação c/ vida</i> (avaliação pós)	7-20	14.9	4.08	-0.438	-0.789
<i>optimismo</i> (avaliação pré)	12-20	15.4	2.56	0.177	-1.180
<i>optimismo</i> (avaliação pós)	11-20	15.7	2.76	-0.321	-0.866

Quadro III.1: Estatísticas descritivas para as variáveis *auto-estima*, *satisfação com a vida* e *optimismo*

Com o objectivo de se averiguar se o grupo de controlo e o grupo experimental seriam amostras provenientes de populações com a mesma distribuição, utilizou-se o teste não paramétrico de Mann-Whitney U para a comparação de amostras independentes. Optou-se pelo recurso a um teste não paramétrico, em virtude das reduzidas dimensões da amostra deste estudo, e também porque os valores gerais de curtose e assimetria indiciam que não estamos perante uma distribuição normal de resultados. Aquele teste foi utilizado para as variáveis *auto-estima*, *satisfação com a vida* e *optimismo*, nas fases pré e pós-teste.

Constata-se que na fase pré-teste, e no que concerne a variável *auto-estima*, os participantes do grupo de controlo obtiveram classificações mais elevadas (8.19) que aqueles integrados no grupo experimental (6.58). Na fase pós-teste, a situação inversa se verifica, sendo superiores os valores obtidos pelo grupo experimental (8.17), comparativamente com os do grupo de controlo (7). Estes dados podem ser confirmados mediante a análise do Quadro III.2.

\* Valores máximos das escalas utilizadas:

- Escala de Auto-estima: 40

- Escala de Satisfação com a Vida: 25

- Escala de Optimismo: 20

Todavia, em ambas as fases de avaliação, as diferenças atrás descritas não são estatisticamente significativas, tendo em conta o nível de significância bicaudal observado ( $p > 0.05$ ).

Variável	Fase de avaliação	Grupo	N	Resultados médios	Resultados do teste de Mann-Whitney U	
<i>auto-estima</i>	pré-teste	grupo experimental	6	6.58	Mann-Whitney U	18.500
		grupo de controlo	8	8.19	Z	-0.714
	pós-teste	grupo experimental	6	8.17	Nível sign. (bicaudal)	0.475
		grupo de controlo	8	7.00	Mann-Whitney U	20.000
					Z	-0.519
					Nível sign. (bicaudal)	0.604

Quadro III.2: Resultados do teste Mann-Whitney U para a variável *auto-estima*

No que respeita a variável *satisfação com a vida*, observamos que na fase pré-teste, os participantes do grupo experimental obtiveram resultados superiores (8.58), comparativamente com os pertencentes ao grupo de controlo (6.69). Na fase pós-teste, a mesma situação se verifica, sendo que o grupo experimental registou um resultado de 9.08 e grupo de controlo obteve 6.31 (Quadro III.3).

À semelhança do que acontecia com a variável *auto-estima*, também no que se refere à *satisfação com a vida*, as diferenças encontradas em ambas as fases de avaliação não possuem significado estatístico, com base nos níveis de significância observados ( $p > 0.05$ ).

Variável	Fase de avaliação	Grupo	N	Resultados médios	Resultados do teste de Mann-Whitney U	
<i>satisfação c/ a vida</i>	pré-teste	grupo experimental	6	8.58	Mann-Whitney U	17.500
		grupo de controlo	8	6.69	Z	-0.848
	pós-teste	grupo experimental	6	9.08	Nível sign. (bicaudal)	0.397
		grupo de controlo	8	6.31	Mann-Whitney U	14.500
					Z	-1.232
					Nível sign. (bicaudal)	0.218

Quadro III.3: Resultados do teste Mann-Whitney U para a variável *satisfação com a vida*

No tocante à variável *optimismo*, refira-se que na fase pré-teste os valores para o grupo de controlo são ligeiramente superiores (7.75) aos do grupo experimental (7.17), ao passo que na fase pós-teste a situação inverte-se, obtendo o grupo experimental um resultado de 8.33, e o grupo de controlo regista um valor de 6.88 (Quadro III.4).

Também para esta variável as diferenças apontadas não encontram significado estatístico, considerando os níveis de significância que resultaram da aplicação do teste ( $p > 0.05$ ).

Variável	Fase de avaliação	Grupo	N	Resultados médios	Resultados do teste de Mann-Whitney U	
<i>optimismo</i>	pré-teste	grupo experimental	6	7.17	Mann-Whitney U	22.000
		grupo de controlo	8	7.75	Z	-0.261
	pós-teste	grupo experimental	6	8.33	Nível sign. (bicaudal)	0.794
		grupo de controlo	8	6.88	Mann-Whitney U	19.000
					Z	-0.651
					Nível sign. (bicaudal)	0.515

Quadro III.4: Resultados do teste Mann-Whitney U para a variável *optimismo*

A conclusão geral que ressalta da utilização do teste de Mann-Whitney U é, portanto, a de que não existem diferenças significativas entre o grupo experimental e o grupo de controlo, para todas as variáveis em análise, quer na fase pré, quer na fase pós-teste.

Por forma a analisar as diferenças entre as fases pré-teste e pós-teste em cada um dos grupos, para as variáveis *auto-estima*, *satisfação com a vida* e *optimismo*, optou-se pela utilização do teste não paramétrico de Wilcoxon para a comparação de amostras emparelhadas.

Este teste utiliza a informação sobre o valor da diferença entre os membros de um par, ordenando e classificando essas diferenças, separando-as depois em diferenças positivas e negativas.

Assim, no que diz respeito ao grupo de controlo, os resultados do teste de Wilcoxon, que constam no Quadro III.5, permitem concluir que nas variáveis *auto-estima* e *satisfação com a vida* os resultados são superiores na fase pós-teste. Tal



situação tem por base o número de diferenças positivas e negativas encontradas. Quanto à variável *optimismo*, verifica-se a tendência oposta.

Todavia, estas diferenças entre as fases pré e pós-teste não são significativas, sendo que tal situação se aplica a todas as variáveis em estudo, em virtude dos níveis de significância encontrados ( $p > 0.05$ ).

		N	Resultados médios	Soma dos resultados	Resultados do teste de Wilcoxon	
<i>auto-estima pós</i> – <i>auto-estima pré</i>	Diferenças negativas	2 <sup>a</sup>	4.00	8.00	Z	-1.420
	Diferenças positivas	6 <sup>b</sup>	4.67	28.00	Nível de sign. (bicaudal)	0.156
	Empates	0 <sup>c</sup>				
	Total	8				
<i>sat. c/ vida pós</i> – <i>sat. c/ vida pré</i>	Diferenças negativas	2 <sup>d</sup>	3.50	7.00	Z	-1.200
	Diferenças positivas	5 <sup>e</sup>	4.20	21.00	Nível de sign. (bicaudal)	0.230
	Empates	1 <sup>f</sup>				
	Total	8				
<i>optimismo pós</i> – <i>optimismo pré</i>	Diferenças negativas	3 <sup>g</sup>	2.00	6.00	Z	-0.368
	Diferenças positivas	1 <sup>h</sup>	4.00	4.00	Nível de sign. (bicaudal)	0.713
	Empates	4 <sup>i</sup>				
	Total	8				

Quadro III.5: Resultados do teste de Wilcoxon para o grupo de controlo, para as variáveis *auto-estima*, *satisfação com a vida* e *optimismo*

No grupo experimental, em consonância com os resultados do teste de Wilcoxon, concluímos que os resultados encontrados na fase de avaliação pós-teste são superiores aos da fase pré-teste, considerando as diferenças positivas e negativas observadas, conforme se pode constatar mediante a análise do Quadro III.6. Esta situação é válida para todas as variáveis em causa.

Deve, porém, salientar-se que tais diferenças possuem significado estatístico para a variável *auto-estima*, de acordo com o nível de significância observado ( $p < 0.05$ ), o mesmo não acontecendo para as variáveis *satisfação com a vida* e *optimismo* ( $p > 0.05$ ).

<sup>a</sup> *auto-estima pós* < *auto-estima pré*

<sup>b</sup> *auto-estima pós* > *auto-estima pré*

<sup>c</sup> *auto-estima pré* = *auto-estima pós*

<sup>d</sup> *sat. c/ vida pós* < *sat. c/ vida pré*

<sup>e</sup> *sat. c/ vida pós* > *sat. c/ vida pré*

<sup>f</sup> *sat. c/ vida pré* = *sat. c/ vida pós*

<sup>g</sup> *optimismo pós* < *optimismo pré*

<sup>h</sup> *optimismo pós* > *optimismo pré*

<sup>i</sup> *optimismo pré* = *optimismo pós*

		N	Resultados médios	Soma dos resultados	Resultados do teste de Wilcoxon	
<i>auto-estima pós</i> – <i>auto-estima pré</i>	Diferenças negativas	0 <sup>a</sup>	0.00	.00	Z	-2.023
	Diferenças positivas	5 <sup>b</sup>	3.00	15.00	Nível de sign. (bicaudal)	0.043
	Empates	1 <sup>c</sup>				
	Total	6				
<i>sat. c/ vida pós</i> – <i>sat. c/ vida pré</i>	Diferenças negativas	0 <sup>d</sup>	0.00	0.00	Z	-1.841
	Diferenças positivas	4 <sup>e</sup>	2.50	2.50	Nível de sign. (bicaudal)	0.066
	Empates	2 <sup>f</sup>				
	Total	6				
<i>optimismo pós</i> – <i>optimismo pré</i>	Diferenças negativas	0 <sup>g</sup>	0.00	0.00	Z	-1.890
	Diferenças positivas	4 <sup>h</sup>	2.50	2.50	Nível de sign. (bicaudal)	0.059
	Empates	2 <sup>i</sup>				
	Total	6				

Quadro III.6: Resultados do teste de Wilcoxon para o grupo experimental, para as variáveis *auto-estima*, *satisfação com a vida* e *optimismo*

Apresentados os resultados relativos aos dados recolhidos através das escalas utilizadas, descrevem-se de seguida os resultados obtidos mediante recurso a uma entrevista, construída intencionalmente para este estudo.

De acordo com Denzin & Lincoln (1998), o investigador qualitativo cria um texto de investigação, cujas bases assentam na organização e interpretação do texto recolhido junto dos entrevistados. Aquele texto é, assim, recriado como um documento de trabalho interpretativo, no qual perpassa a tentativa do investigador de atribuir significado ao que recolheu e apreendeu.

Desta forma, no tratamento de resultados procurou-se ter presente o facto de que existem múltiplas interpretações para os materiais recolhidos através de uma entrevista, sendo inúmeras as opções que é necessário tomar, o que implica a rejeição de outras escolhas, que certamente também poderiam ser válidas.

Optou-se, então, por analisar os dados recolhidos recorrendo à metodologia de análise de conteúdo, depois de transcritas as entrevistas na íntegra.

<sup>a</sup> auto-estima pós < auto-estima pré

<sup>b</sup> auto-estima pós > auto-estima pré

<sup>c</sup> auto-estima pré = auto-estima pós

<sup>d</sup> sat. c/ vida pós < sat. c/ vida pré

<sup>e</sup> sat. c/ vida pós > sat. c/ vida pré

<sup>f</sup> sat. c/ vida pré = sat. c/ vida pós

<sup>g</sup> optimismo pós < optimismo pré

<sup>h</sup> optimismo pós > optimismo pré

<sup>i</sup> optimismo pré = optimismo pós

Tendo em conta os tópicos que se pretendia que cada questão da entrevista avaliasse, desenvolveram-se grelhas de temas, a partir das quais se criaram categorias e, em alguns temas, sub-categorias de análise, para posteriormente quantificar os resultados obtidos em frequências.

No entanto, o esquema de codificação viria a ser revisto, no sentido de se ajustar a respostas que não podiam ser codificadas seguindo o esquema inicial.

Acrescente-se que parte do texto não foi alvo de codificação, por não se considerar relevante para os objectivos da avaliação (muito frequentemente os sujeitos descreviam episódios ou situações muito exaustivamente, e sobre assuntos que não eram pertinentes para o estudo) ou por ser inconsistente ou com um sentido pouco perceptível.

Foram identificados cinco grandes temas no processo de tratamento do texto:

- 1) *Estilo educativo*
- 2) *Gestão de sentimentos*
- 3) *Atitude perante dificuldades/adversidades*
- 4) *Atitude perante as pessoas e a vida*
- 5) *Atitude perante si próprio*

Os resultados encontrados serão apresentados tema a tema. Dentro de cada tema, a divisão em categorias e sub-categorias é ilustrada através de um quadro, no qual se registam também citações relevantes de alguns entrevistados. Posteriormente, apresenta-se a tabela de resultados correspondente. Nesta tabela discrimina-se o número de sujeitos que evocou cada uma das categorias ou sub-categorias (onde se lê *sujeitos*) e o número de vezes que essa categoria ou sub-categoria foi evocada, ainda que, mais do que uma vez, pelo mesmo sujeito (designamos como *ocorrências*).

Apesar de ser diferente o número de sujeitos nos dois grupos – experimental e controlo – optou-se, com as devidas cautelas, por fazer comparações e comentários qualitativos dos resultados brutos registados nas ocorrências e sujeitos, sem calcular percentagens, uma vez que, dadas as reduzidas dimensões da amostra, não parecia fazer muito sentido efectuar esses cálculos.

#### Tema 1 – *Estilo Educativo*:

Este tema diz respeito às práticas educativas parentais, ou seja, às estratégias utilizadas pelos pais e mães (negociação, punição, elogio, ou outras) para lidar com a criança numa determinada situação de interacção (Quadro III.7).

Categorias	Sub-categorias
<p><b>1.1. <i>Estilo Autoritário</i></b></p> <p>A figura parental não se encontra disponível física e/ou emocionalmente para a criança; controla o comportamento desta, mediante regras rígidas; recorre a medidas punitivas (que podem incluir a agressão física e/ou psicológica) para com a criança, mediante a valorização da autoridade parental.</p> <p>- “<i>Primeiro desligava-lhe a televisão, e se ele então não viesse, tinha que lhe dar um puxão de orelhas para ele ir fazer o serviço dele. Eu acho que era a melhor solução, senão... para não ser muito violento! Era só puxar uma orelha, e vai fazer isto ou vai fazer aquilo. Era o que eu fazia.</i>”</p> <p>- “<i>... mas se eles não me obedecerem, têm que levar uma sapatada, que é para obedecerem e fazerem o que eu estou a mandar...</i>”</p>	<p><b>Sem sub-categorias</b></p>
<p><b>1.2. <i>Estilo Permissivo</i></b></p> <p>Podem verificar-se atitudes parentais de calor afectivo e de comunicação positiva para com a criança, não lhe sendo impostas grandes exigências de maturidade; os pais constituem-se como um recurso para os seus filhos, mas não se perspectivam a si próprios como agentes activos na modelagem do seu comportamento; é proporcionada à criança a possibilidade de gerir o seu comportamento, uma vez que a figura parental evita atitudes de controlo e manifesta dificuldade em estabelecer-lhe limites, demonstrando atitudes de aceitação e tolerância para com ela, mas que por vezes também podem ser avaliadas como atitudes de desresponsabilização.</p> <p>- “<i>Naquela hora era capaz de não fazer nada, mas se voltasse a fazer a mesma coisa era capaz de... Não sei explicar. Eu sou uma pessoa que não sou muito de bater.</i>”</p> <p>- “<i>Uma coisa dessas (...) é a mãe que tem que resolver isso, que a mãe é que está como encarregada de educação. Que é para eu, eu para me chatear antes prefiro ir dar uma volta, para não, para não me chatear muito com eles.</i>”</p>	
<p><b>1.3. <i>Estilo Autoritativo</i></b></p> <p>A figura parental estabelece normas e limites flexíveis à criança, e mostra-se aberta à partilha de ideias e à negociação; encontra-se disponível física e/ou emocionalmente; demonstra compreender o nível desenvolvimental da criança, nas exigências que lhe impõe; verifica-se um ambiente de calor afectivo e comunicação positiva na relação pais-criança.</p> <p>- “<i>...eu disse-lhe aquilo que a professora me tinha dito que ela estava a ir bem, a P. disse: «ó mãe vai então amanhã buscar o livro, vai». E eu disse: «não filha, ainda não acabou o ano, quando acabar eu compro-te o livro se vir que estás a ir bem». E ela está a lutar por aquilo, está sempre a falar no mesmo, mas eu também lhe digo a ela: «eu dou-te o livro se tu continuares conforme estás a continuar».</i>”</p> <p>- “<i>Não ficava contente que os meus filhos me mentissem, mas também não lhes batia, não fazia o mesmo que a minha mãe e o meu pai fizeram comigo. Eu acho que procurava falar com eles, tentar saber porque é que ele não queria ir. Acho que deve ser assim, porque o bater, realmente, não resolve.</i>”</p>	

Quadro III.7: Caracterização e ilustração do tema *Estilo Educativo*

Conforme análise do Quadro III.8, constatamos que na fase pré-teste o número de ocorrências e sujeitos na categoria *Autoritário* é superior no grupo de controlo, comparativamente com os resultados do grupo experimental. Na fase pós-teste, os valores decrescem em ambos os grupos, quer a nível das ocorrências (de 12 para 9 no grupo de controlo; de 4 para 1 no grupo experimental), quer de sujeitos (de 7 para 4 no grupo de controlo; de 3 para 1 no grupo experimental), se bem que tal situação seja aparentemente mais acentuada no grupo experimental.

Na categoria *Permissivo*, não se verificaram diferenças assinaláveis entre as duas fases de avaliação no grupo de controlo (de 4 para 5 ocorrências; o número de sujeitos manteve o valor 2). Já no grupo experimental, registamos um decréscimo de ocorrências (de 5 para 2) e sujeitos (de 4 para 2) nesta categoria.

Por fim, na categoria *Autoritativo*, verifica-se um aumento, da fase pré para a fase pós-teste, do número de ocorrências e sujeitos em ambos os grupos, sendo essa tendência mais expressiva para o grupo experimental (de 2 para 4 ocorrências e de 2 para 4 sujeitos no grupo de controlo; de 6 para 15 ocorrências e de 4 para 5 sujeitos no grupo experimental).

TEMA 1 <i>Estilo Educativo</i>	GRUPO								TOTAL	
CATEGORIAS (s/ sub-categorias)	Grupo Controlo (fase pré-teste)		Grupo Controlo (fase pós-teste)		Grupo Experimental (fase pré-teste)		Grupo Experimental (fase pós-teste)			
	ocorrências	sujeitos	ocorrências	sujeitos	ocorrências	sujeitos	ocorrências	sujeitos	ocorrências	sujeitos
1.1. <i>Autoritário</i>	12	7	9	4	4	3	1	1	26	15
1.2. <i>Permissivo</i>	4	2	5	2	5	4	2	2	16	10
1.3. <i>Autoritativo</i>	2	2	4	4	6	4	15	5	27	15
Total: ocorrências Sujeitos	18	8	18	8	15	6	18	6	69	28

Quadro III.8: Tabela de resultados do tema *Estilo Educativo*

## Tema 2 – *Gestão de Sentimentos*:

Este tema engloba estratégias para lidar com os sentimentos positivos (em que medida os pais os exprimem abertamente para com a criança) e negativos (de que forma os pais conseguem regular estes sentimentos na relação educativa) (Quadro III.9).

<b>Categorias</b>	<b>Sub-categorias</b>
<b>2.1. <i>Expressão de sentimentos positivos</i></b> Engloba a expressão aberta e directa de sentimentos positivos dos pais para com a criança.	<b>2.1.1. <i>Exprime sentimentos positivos</i></b> A figura parental evidencia e/ou reconhece que exprime de forma aberta e directa os seus sentimentos positivos para com a criança. - “ <i>Ele fez uma letra tão bonita, pequenina, tão arranjadinha, e eu fiz-lhe 1001 elogios: «ai que letra bonita, ai que linda».</i> ” - “ <i>«Fizeste muito bem, acho muito bem que faças, continua assim, que és bonito, és lindo». Digo sempre, senão ele: «estou a fazer e não dizes nada?». Digo «fizeste muito bem, és bonito», aquelas palavras que saem na altura... Se eu não digo nada, ele: «o meu pai não diz nada, não faço».</i> ”
	<b>2.1.2. <i>Manifesta dificuldades na expressão de sentimentos positivos</i></b> A figura parental reconhece e/ou demonstra dificuldades na expressão aberta e directa de sentimentos positivos na relação com a criança. - “ <i>Sentia-me muito bem, isso é ótimo. Toda a mãe gosta de ouvir essas coisas, mas talvez lhe dissesse alguma coisa ou talvez não. Não sei, não sou muito de dizer essas coisas.</i> ” - “ <i>...eu acho que não devia fazer assim, devia apoiá-lo, dizer que estava muito contente, mas eu não consigo fazer isso. Já aconteceu isso com o D., a professora disse que ele estava a recuperar muito bem, que estava contente com ele, e eu cheguei a casa e não lhe disse que estava contente. Não lhe disse «olha que estou muito contente, a professora disse muito bem de ti».</i> ”
<b>2.2. <i>Auto-regulação de sentimentos negativos</i></b> Diz respeito à capacidade de regulação de sentimentos negativos na relação dos pais com a criança.	<b>2.2.1. <i>Regula os sentimentos negativos</i></b> A figura parental demonstra e/ou reconhece que é capaz de regular os seus sentimentos negativos na relação educativa. - “ <i>Quando eles não me obedecem eu fico nervoso, tenho que vir cá fora entreter-me com alguma coisa a ver se não me chateio.</i> ” - “ <i>Eu agora não lhe bato nem uma terça parte do que lhe batia, antes era demais. Agora tento levá-lo com mais calma.</i> ”
	<b>2.2.2. <i>Manifesta dificuldades na regulação dos sentimentos negativos</i></b> O pai/a mãe afirma e/ou revela dificuldades na regulação de sentimentos negativos na sua relação com a criança. - <i>Eu perco o controlo, fico desorientado, parece que já não posso ouvir nada. Quando os mando fazer uma coisa, mando a primeira, mando a segunda, se não fizerem..., isso para mim é chato, porque, pronto, enervo-me bastante.</i> - “ <i>Então eu bato-lhe. É que eu chego a uma certa altura e muitas das vezes digo asneiras, que era uma coisa que eu não queria dizer, mas agora não sei, por qualquer coisa fico nervosa e saem-me palavrões, às vezes chamo-lhe</i> ”

	<i>nomes, digo «és mesmo um atrasado», e ele «és tu», às vezes diz-me isso.”</i>
--	--

Quadro III.9: Caracterização e ilustração do tema *Gestão de Sentimentos*

O Quadro III.10 permite-nos perceber que na sub-categoria *Exprime sentimentos positivos* houve um acréscimo de ocorrências (de 2 para 6) e sujeitos (de 2 para 4) no grupo de controlo, da fase pré para a fase pós-teste, ao passo que no grupo experimental não se verificaram quaisquer diferenças de resultados entre aqueles dois momentos de avaliação (9 ocorrências e 5 sujeitos em ambos os momentos). Na sub-categoria *Manifesta dificuldades de expressão de sentimentos positivos*, as diferenças encontradas não parecem muito expressivas para o grupo de controlo (de 10 para 12 ocorrências; de 6 para 8 sujeitos), enquanto que no grupo experimental se verifica um decréscimo para metade do número de ocorrências naquela sub-categoria (de 10 para 5), mantendo-se idêntico o número de sujeitos (4).

Por sua vez, na sub-categoria *Regula sentimentos negativos* não observamos diferenças entre as duas fases de avaliação no grupo de controlo (mantém-se o valor de 1 ocorrência e 1 sujeito), ao passo que no grupo experimental se regista um aumento assinalável, quer de ocorrências (de 1 para 9), quer de sujeitos (de 1 para 4). Por final, na sub-categoria *Manifesta dificuldades de regulação*, constatamos um decréscimo dos valores nos dois grupos, que nos parece mais expressivo no grupo experimental (6 ocorrências e 3 sujeitos na fase pré-teste, enquanto que na fase pós-teste não se registaram quaisquer ocorrências e sujeitos), comparativamente com o grupo de controlo (de 14 para 2 ocorrências; de 6 para 2 sujeitos).

TEMA 2 <i>Gestão de Sentimentos</i>	GRUPO								TOTAL		
CATEGORIAS E SUB-CATEGORIAS	Grupo Controlo (fase pré-teste)		Grupo Controlo (fase pós-teste)		Grupo Experimental (fase pré-teste)		Grupo Experimental (fase pós-teste)				
	ocorrências	sujeitos	ocorrências	sujeitos	ocorrências	sujeitos	ocorrências	sujeitos	ocorrências	sujeitos	
	2.1. <i>Expressão de sent. positivos</i>	12	8	18	12	19	9	14	9	63	38
	2.1.1. <i>Exprime sent. positivos</i>	2	2	6	4	9	5	9	5	26	16
	2.1.2. <i>Manifesta dif. expressão</i>	10	6	12	8	10	4	5	4	37	22
	2.2. <i>Auto-regul sent. negativos</i>	15	7	3	3	7	4	9	4	34	18
	2.2.1. <i>Regula sent. negativos</i>	1	1	1	1	1	1	9	4	12	7
	2.2.2. <i>Manifesta dif. regulação</i>	14	6	2	2	6	3	0	0	22	11
	Total: ocorrências Sujeitos	27	8	21	8	26	6	23	6	97	28

Quadro III.10: Tabela de resultados do tema *Gestão de Sentimentos*

### Tema 3 – *Atitude perante dificuldades/adversidades:*

Neste tema enquadrámos as atitudes demonstradas pelas figuras parentais para lidar com eventuais dificuldades ou adversidades que possam surgir nas suas vidas, designadamente mediante a forma como explicam esses acontecimentos (Quadro III.11).



Categorias	Sub-categorias
<p><b>3.1. <i>Atitude otimista</i></b></p> <p>As dificuldades/adversidades são perspectivadas como tendo causas temporárias, específicas e externas.</p> <p>- “<i>Temos que levantar a cabeça para cima e ir em frente, fazer as coisas da melhor maneira, resolver a coisa da melhor maneira e ir para a frente... Se a gente pensar o contrário então nunca consegue resolver nada. Não. Por vezes, por vezes posso até na altura dizer assim: «só me acontece a mim», mas faço alguma coisa para enfrentar as dificuldades.</i>”</p> <p>- “<i>Já passei por isso, e lutei, não me fui abaixo, e continuo a lutar. Quando tive o negócio, perdi tudo o que tinha, fiz o negócio com uma pessoa que me enganou, e perdi o dinheiro todo que tinha lá, e superei, arranjei trabalho e lutei. A gente não se pode deixar ir abaixo...</i>”</p>	<p><b>Sem sub-categorias</b></p>
<p><b>3.2. <i>Atitude pessimista</i></b></p> <p>As dificuldades/adversidades são dimensionadas com base em causas de carácter permanente, universal e interno.</p> <p>- “<i>... só me aparece disto, ainda diz que a gente está bem. Quer dizer, eu no fundo tenho alturas em que tenho assim pensamentos negativos, eu não vou dizer que não, que até é mais vezes assim do que positivos...</i>”</p> <p>- “<i>...eu costumo dizer «só a mim é que me acontece isto». É o que eu digo muitas vezes, tenho tendência para pensar assim. E digo isso muitas vezes, «só a mim...».</i>”</p> <p>- “<i>...as más coisas vêm primeiro do que as boas, não é?</i>”</p>	

Quadro III.11: Caracterização e ilustração do tema *Atitude perante dificuldades/adversidades*

Verifica-se que no grupo de controlo não se registaram diferenças de assinalar entre as duas fases de avaliação, quer na categoria *Atitude otimista* (de 11 para 12 ocorrências; o número de sujeitos manteve o valor de 8), quer na categoria *Atitude pessimista* (mantiveram-se os valores de 4 ocorrências e 4 sujeitos). O mesmo não aconteceu com o grupo experimental, relativamente ao qual se pode observar um aumento, na fase pós-teste, do número de ocorrências (de 7 para 10) e de sujeitos (de 5 para 6) na categoria *Atitude otimista*, registando-se a tendência oposta na categoria *Atitude pessimista*, na qual se constata uma diminuição dos valores correspondentes (de 8 ocorrências para 2; de 5 sujeitos para 2). Estes dados podem ser confirmados mediante a análise do Quadro III.12.

TEMA 3 <i>Atitude perante dificuldades/ adversidades</i>	GRUPO								TOTAL	
CATEGORIAS (s/ sub-categorias)	Grupo Controlo (fase pré-teste)		Grupo Controlo (fase pós-teste)		Grupo Experimental (fase pré-teste)		Grupo Experimental (fase pós-teste)			
	ocorrên cias	sujeitos	ocorrên cias	sujeitos	ocorrên cias	sujeitos	ocorrên cias	sujeitos		
3.1. <i>Atitude optimista</i>	11	8	12	8	7	5	10	6	40	27
3.2. <i>Atitude pessimista</i>	4	4	4	4	8	5	2	2	18	15
<i>Total: ocorrências Sujeitos</i>	15	8	16	8	15	6	12	6	58	28

Quadro III.12: Tabela de resultados do tema *Atitude perante dificuldades/adversidades*

#### Tema 4 – *Atitude perante a vida/as pessoas*:

O presente tema diz respeito à forma como os sujeitos encaram a vida, as pessoas, o futuro, de acordo com as explicações que apresentam face a determinadas situações de vida (Quadro III.13).

Categorias	Sub-categorias
<p><b>3.1. <i>Atitude otimista</i></b></p> <p>A vida, as pessoas, o futuro, são perspectivados com sentimentos de entusiasmo, confiança, esperança.</p> <p>- “Porque eu acredito nas pessoas, quando alguém me oferece ajuda eu aceito e se eu vir alguém que também precisa de ajuda também ajudo, não é? Acho que não devemos desconfiar logo dos outros, porque isso é mau.”</p> <p>- “...há de tudo, felizmente ainda se pode confiar em muita gente, apesar das desgraças que se ouvem por aí.”</p>	<p><b>Sem sub-categorias</b></p>
<p><b>3.2. <i>Atitude pessimista</i></b></p> <p>A vida, as pessoas, o futuro, são dimensionados com sentimentos de desânimo, desconfiança, desesperança.</p> <p>- “Às vezes penso que estou a criar um menino, e não sei para o quê, se para ser um homem em condições, se para ser um vagabundo mesmo, que é como se vê agora, esses rapazes jovens, tornam-se marginais e tudo.”</p> <p>- “Eu já não confio na minha mãe, que é a minha mãe. Hoje não podemos confiar em ninguém. Eu não confio em irmãos, não confio em ninguém, ninguém, ninguém (...) Não se pode confiar em ninguém hoje em dia, porque a gente vê caras mas não vê corações.”</p> <p>- “É como as notícias. A gente olha para os jornais e é só coisas ruins.”</p>	

Quadro III.13: Caracterização e ilustração do tema *Atitude perante a vida/as pessoas*

À semelhança dos resultados encontrados no tema anterior, também no tema *Atitude perante pessoas/vida* não se verificaram diferenças assinaláveis entre as duas fases de avaliação no grupo de controlo, na categoria *Atitude otimista* (de 7 para 6 ocorrências; de 5 para 4 sujeitos), bem como na categoria *Atitude pessimista* (manteve-se o valor de 8 ocorrências; o número de sujeitos baixou de 6 para 5). No grupo experimental observamos um aumento do número de ocorrências (de 4 para 6) e de sujeitos (de 2 para 4) na categoria *Atitude otimista*, acontecendo o inverso na categoria *Atitude pessimista* (de 5 para 3 ocorrências; de 3 para 2 sujeitos). Esta situação pode ser constatada através da análise do Quadro III.14.

TEMA 4 <i>Atitude perante pessoas/ vida</i>	GRUPO								TOTAL	
CATEGORIAS (s/ sub-categorias)	Grupo Controlo (fase pré-teste)		Grupo Controlo (fase pós-teste)		Grupo Experimental (fase pré-teste)		Grupo Experimental (fase pós-teste)			
	ocorrências	sujeitos	ocorrências	sujeitos	ocorrências	sujeitos	ocorrências	sujeitos		
4.1. <i>Atitude otimista</i>	7	5	6	4	4	2	6	4	23	15
4.2. <i>Atitude pessimista</i>	8	6	8	5	5	3	3	2	24	16
Total: ocorrências sujeitos	15	8	14	8	9	6	9	6	47	28

Quadro III.14: Tabela de resultados do tema *Atitude perante pessoas/vida*

**Tema 5 – *Atitude perante si próprio*:**

Este tema tem a ver com as atribuições e explicações dos sujeitos, perante si próprios, face a determinados acontecimentos de vida em que se vêem envolvidos (Quadro III.15).

Categorias	Sub-categorias
<p><b>3.1. <i>Atitude otimista</i></b></p> <p>A pessoa percepciona-se de uma forma apreciativa e valorizada, sem internalizar eventuais dificuldades com que se depare.</p> <p>- “Tinha que estar mais atento da próxima vez. Não há ninguém perfeito, nem ninguém que nunca se engane. Há um dia em que a gente faz mal, mas não vai fazer sempre mal. Se fiz hoje mal, amanhã tenho que fazer melhor. Tem que se fazer sempre melhor. Não fico a pensar muito nisso. Se me enganar, reconheço «sim senhor, erreí», mas não vou cometer o mesmo erro todas as vezes. Já tem acontecido muitas vezes.”</p> <p>- “...quando eu não sei, acontece assim, não sei, ele diz à professora que não sabe e eu também não sei. Não é vergonha a gente dizer que não sabe...”</p>	<p><b>Sem sub-categorias</b></p>
<p><b>3.2. <i>Atitude pessimista</i></b></p> <p>A pessoa percepciona-se de forma desvalorizada e crítica, podendo demonstrar uma tendência para internalizar eventuais dificuldades com que se venha a deparar.</p> <p>- “...quando não consigo fazer bem as coisas, fico nervosa e parece que não sei fazer mais nada.”</p> <p>- “...ficava chateada de não saber fazer as coisas direitas.”</p>	

Quadro III.15: Caracterização e ilustração do tema *Atitude perante si próprio*

De acordo com o Quadro III.16, neste tema não se verificaram diferenças que possamos considerar relevantes entre os dois momentos de avaliação, quer para o grupo de controlo, quer para o grupo experimental. Assim, na categoria *Atitude otimista* observamos que o número de ocorrências sobe de 13 para 14, e o de sujeitos desce de 8 para 7 no grupo de controlo; na categoria *Atitude pessimista* os valores de ocorrências e sujeitos (2) mantêm-se equivalentes nos dois momentos de avaliação. No que concerne o grupo experimental, o valor de ocorrências (11) e de sujeitos (6) não regista alterações na categoria *Atitude otimista*; por sua vez, na categoria *Atitude pessimista* quer o número de ocorrências, quer de sujeitos, regista o valor de 1 na fase pré-teste, não se registando quaisquer ocorrências nem sujeitos na fase pós-teste.

Deve salientar-se, porém, o facto de ser bastante mais elevado o número total de ocorrências e de sujeitos na categoria *Atitude otimista* (49 e 27, respectivamente), comparativamente com a categoria *Atitude pessimista* (5 ocorrências e sujeitos).

TEMA 5 <i>Atitude perante si próprio</i>	GRUPO								TOTAL	
CATEGORIAS (s/ sub-categorias)	Grupo Controlo (fase pré-teste)		Grupo Controlo (fase pós-teste)		Grupo Experimental (fase pré-teste)		Grupo Experimental (fase pós-teste)			
	ocorrên cias	sujeitos	ocorrên cias	sujeitos	ocorrên cias	sujeitos	ocorrên cias	sujeitos		
5.1. <i>Atitude optimista</i>	13	8	14	7	11	6	11	6	49	27
5.2. <i>Atitude pessimista</i>	2	2	2	2	1	1	0	0	5	5
Total: ocorrências sujeitos	15	8	16	8	12	6	11	6	54	28

Quadro III.16: Tabela de resultados do tema *Atitude perante si próprio*

Para além dos cinco temas anteriormente identificados e descritos, gostaríamos ainda de assinalar um sexto tema, que julgamos deveras pertinente, tendo em conta os objectivos deste estudo, e que tem a ver com a forma como os sujeitos conceptualizam a mudança pessoal. Este tema não tinha sido pensado aquando da construção da entrevista, uma vez que as perguntas formuladas não incidiam nas questões relacionadas com a mudança. Porém, na leitura atenta das respostas dos entrevistados, não pudemos deixar de constatar que no grupo experimental, concretamente na fase pós-teste, eram numerosos os núcleos de sentido que poderiam ser incluídos nesta temática que, portanto, diz respeito somente àquele grupo naquele momento de avaliação, uma vez que nos restantes grupos e momentos não encontramos qualquer núcleo de sentido que pudesse ser inserido neste âmbito.

#### Tema 6 – *Conceptualização da mudança pessoal:*

Este tema incide na forma como os sujeitos concebem as possibilidades de mudança pessoal, e em que medida reconhecem mudanças pessoais já alcançadas (Quadro III.17).

Categorias	Sub-categorias
<p><b>6.1. <i>Crença na possibilidade de mudança pessoal</i></b></p> <p>A pessoa demonstra e/ou reconhece que acredita na possibilidade de mudança pessoal.</p> <p>- “Mas a gente tem que pensar que pode mudar alguma coisa em nós. Aos pouquinhos... eu acredito que a gente consegue (...). Eu pensava muitas vezes que não conseguia mudar.”</p> <p>- “Ai não, não chego ao pai perfeito, mas acho que ainda posso remediar alguma coisa. Posso melhorar muito, quero melhorar muito.”</p>	<p><b>Sem sub-categorias</b></p>
<p><b>6.2. <i>Reconhecimento de mudanças pessoais alcançadas</i></b></p> <p>A pessoa assume mudanças pessoais já alcançadas, fazendo referência, por vezes de forma tácita, a diferenças pessoais entre uma fase prévia à participação no programa e uma fase posterior a essa participação.</p> <p>- “Sou capaz de resolver os problemas de outra maneira. Por isso é que eu digo, para mim, para mim fez-me muito bem.”</p> <p>- “Pronto, não tinha problemas nenhuns em lhe falar assim. Hoje não tinha problemas nenhuns.”</p>	

Quadro III.17: Caracterização e ilustração do tema *Conceptualização da mudança pessoal*

Mediante a observação do Quadro III.18, verificamos que existem 5 ocorrências, por parte de 3 sujeitos, na categoria *Crença na capacidade de mudança pessoal*. Na categoria *Reconhecimento de mudanças pessoais alcançadas* os resultados a nível do número de ocorrências parecem mais expressivos (14), além de que quase todos os sujeitos, à excepção de um (5), registam ocorrências nesta categoria.

TEMA 6 <i>Conceptualização da mudança pessoal</i>	GRUPO								TOTAL	
CATEGORIAS <i>(s/ sub-categorias)</i>	Grupo Controlo (fase pré-teste)		Grupo Controlo (fase pós-teste)		Grupo Experimental (fase pré-teste)		Grupo Experimental (fase pós-teste)			
	ocorrências	sujeitos	ocorrências	sujeitos	ocorrências	sujeitos	ocorrências	sujeitos	ocorrências	sujeitos
6.1. <i>Crença na possibilidade de mudança pessoal</i>	0	0	0	0	0	0	5	3	5	3
6.2. <i>Reconhecimento de mudanças pessoais alcançadas</i>	0	0	0	0	0	0	14	5	14	5
Total: ocorrências Sujeitos	0	8	0	8	0	6	19	6	19	28

Quadro III.18: Tabela de resultados do tema *Conceptualização da mudança pessoal*

Depois de apresentados os resultados relativos às escalas utilizadas e à entrevista, sistematizam-se de seguida os resultados encontrados através da avaliação de *follow-up*, três meses após o término do programa *Ser Família*. O conteúdo da sessão de grupo que corporizou esta avaliação foi sujeito a um tratamento, mediante o recurso à técnica de análise de conteúdo.

Porém, ao analisar com atenção aquele texto, optou-se por fazer antes um comentário qualitativo do mesmo, visto que, em virtude do seu conteúdo, não parecia fazer muito sentido a contabilização de ocorrências e sujeitos. Com efeito, esta sessão acabou por funcionar como um reencontro para os participantes, no qual se privilegiou a promoção do seu bem-estar, em detrimento da insistência para que determinadas questões que eram colocadas fossem de facto alvo de uma resposta por todos os participantes. O debate de ideias em grupo que se gerou foi, julgamos, bastante enriquecedor, mas efectivamente nem sempre os participantes emitiram respostas verbais às questões que eram colocadas, tendo sido em muitos dos momentos da sessão a dimensão não verbal que se revelou mais proeminente, mediante expressões de anuência ou o sorriso.

Definiram-se, no entanto, alguns temas, em função dos objectivos das actividades da sessão de *follow-up*, a partir dos quais se efectuará o comentário qualitativo.



Assim, identificaram-se os seguintes temas que, além de serem definidos, são também ilustrados com recurso a citações dos sujeitos, no quadro que se segue (Quadro III.19).

Temas
<p><b>Recordações acerca das sessões do programa:</b> incide sobre as memórias e recordações dos participantes sobre palavras-chave, ideias ou temáticas abordadas no programa de Educação Parental.</p> <p>- “Por exemplo, auto-estima e auto-controlo.”</p>
<p><b>Situação actual da família:</b> refere-se à descrição sobre a situação actual da família dos participantes, em termos da relação entre os seus membros.</p> <p>- “Para o D. basta o pai arregalar os olhos!”</p>
<p><b>Contributos do programa para a mudança:</b> diz respeito a possíveis contributos da participação no programa de Educação Parental para mudanças a nível pessoal e/ou familiar.</p> <p>- “Eu descontrolava-me e era com o que tivesse na mão, se tivesse uma vassoura, se tivesse um ferro, era o que calhasse. E agora já me controlo.”</p>
<p><b>Áreas de difícil mudança:</b> engloba ideias relativas a questões da vida nas quais a mudança pessoal é mais difícil.</p> <p>- “No tempo em que eu andava aqui a ser acompanhada, estava melhor, agora... (...) Eu, ao mesmo tempo que sou feliz, penso que vou deixar de ser feliz. Não devia pensar tanto.”</p> <p>- “A mim faz-me falta (a participação no programa). (...) Há pessoas que até podem dizer assim «que chato!», eu não, eu faz-me bem falar...”</p>

Quadro III.19: Caracterização e Ilustração dos temas da avaliação de *follow-up*

No que concerne o tema *Recordações acerca das sessões do programa*, a generalidade dos participantes evocou palavras como auto-estima, auto-controlo, as diferentes formas de sermos pais (pais “compreensivos”, “autoritários”, “deixa-fazer-tudo”) e optimismo, demonstrando ter presente o significado de cada uma delas.

No tema *Situação actual da família*, gerou-se um debate de ideias entre cada casal, específico sobre as suas próprias famílias, no qual se abordaram as relações de maior ou menor proximidade entre os seus membros, bem como possíveis motivos de diferentes graus de proximidade.

Quanto ao tema *Contributos do programa para a mudança*, os sujeitos referem sobretudo mudanças a nível da regulação emocional.

Por fim, no tema *Áreas de difícil mudança*, os participantes salientam a dificuldade em modificar determinados estados de ânimo negativos, e na generalidade afirmam sentir falta do acompanhamento de que beneficiavam durante a participação no programa.

### 3.3. Discussão dos resultados

No que diz respeito aos resultados das escalas de recolha de dados utilizadas, verificamos que o recurso ao teste de Mann-Whitney U permitiu-nos concluir que para todas as variáveis em análise – *auto-estima*, *satisfação com a vida* e *optimismo* – não existem diferenças significativas entre o grupo experimental e o grupo de controlo, quer na fase pré-teste, quer na fase pós-teste. No entanto, as diferenças encontradas na fase pós-teste seguem o sentido esperado, uma vez que o grupo experimental registou valores mais elevados naquelas variáveis. Podemos supor que a participação dos elementos deste grupo no programa *Ser Família* poderá, eventualmente, contribuir de alguma forma para explicar a tendência encontrada.

Por seu lado, os resultados do teste de Wilcoxon para o grupo de controlo estão em consonância com o que era esperado neste estudo, isto é, para os sujeitos que não integraram o programa de Educação Parental *Ser Família* não existem diferenças significativas entre as fases pré e pós-teste nos valores das variáveis em análise.

No tocante ao grupo experimental, encontramos diferenças estatisticamente significativas entre os dois momentos de avaliação, de acordo com o sentido esperado, para a variável *auto-estima*. Face a este dado, sugere-se que a participação no programa de Educação Parental *Ser Família* poderá explicar tais diferenças, assumindo que esta intervenção é eficaz na promoção daquele constructo. Nas restantes duas variáveis – *satisfação com a vida* e *optimismo* – as diferenças observadas não têm significado estatístico. Seguem, no entanto, a tendência esperada, na medida em que os seus valores são mais elevados na fase pós-teste. Pressupomos que a participação na intervenção também poderá, eventualmente, contribuir para explicar aquela tendência.

Quanto aos resultados obtidos através da análise da entrevista realizada, sugerimos que o programa de Educação Parental *Ser Família* poderá efectivamente contribuir para a promoção de práticas parentais características do estilo autoritativo, em virtude dos

resultados encontrados para o grupo de intervenção. Para tal assunção também contribui o facto de no grupo de controlo as diferenças encontradas entre momentos avaliativos não serem tão expressivas.

Da mesma forma, julgamos que o programa em análise tem um impacto positivo ao nível da gestão de sentimentos, promovendo, por um lado, a capacidade de expressão de sentimentos positivos e, por outro lado, a capacidade de regulação de sentimentos negativos junto das figuras parentais. Esta asserção fundamenta-se nos resultados observados para o grupo experimental, no qual seguem o sentido esperado, comparativamente com o grupo de controlo, no qual as diferenças constatadas não parecem assinaláveis.

Sugerimos ainda que a participação no programa de Educação Parental em causa pode, igualmente, promover atitudes de optimismo perante dificuldades/adversidades e perante a vida/as pessoas, tendo em consideração os resultados obtidos, os quais vão no sentido que se esperava no caso do grupo de intervenção, ao passo que no grupo de comparação as diferenças não assumem grande expressividade.

No que respeita a atitude evidenciada pelos sujeitos perante si próprios, pressupõe-se que o impacto do programa *Ser Família* poderá não ser tão manifesto nesta temática, em virtude de não termos registado diferenças consideráveis entre grupos e momentos de avaliação. Julgamos que a questão da desejabilidade social pode ter interferido nas respostas dos sujeitos e assim contribuir para explicar os valores totais bastante elevados a nível das atitudes de optimismo, encontrados em ambas as fases de avaliação e grupos de estudo, visto que nesta temática os participantes eram solicitados a explicar situações de carácter adverso relacionadas com desempenhos e/ou saberes pessoais.

Consideramos também como expressivo o facto de os sujeitos que integraram a intervenção reconhecerem, após o término da mesma, mudanças pessoais alcançadas, sendo feita referência, por vezes tácita, outras vezes manifesta, a diferenças pessoais percebidas antes e depois da participação no programa.

A avaliação de *follow-up*, por seu lado, permitiu-nos reforçar os contributos da intervenção para a mudança, sobretudo na temática da auto-regulação emocional. Porém, também foi claro que, na generalidade, mães e pais sentiam dificuldades em manter as mudanças alcançadas mediante a mesma. Um outro dado que nos parece relevante assinalar, ainda que não tenha sido alvo de uma avaliação formal, é o de que na sessão de *follow-up* foi possível perceber que os participantes se mostravam, no

geral, bastante mais reflexivos e ponderados, com uma auto-estima mais elevada, mais capazes de falar sobre si próprios e de se questionarem.

Gostaríamos de acrescentar um comentário qualitativo relativamente aos dados da avaliação da implementação que, como houve já ocasião de referir, não foram sujeitos a um tratamento em concreto. Porém, cremos que são dados também eles expressivos e a assinalar neste ponto do trabalho: assim, foi notório que os participantes na intervenção evidenciaram um sentido de bem-estar e de satisfação ao longo da implementação da mesma, quer pela postura de envolvimento e participação activa que gradualmente assumiram, quer pelas verbalizações que emitiam, as quais indicavam que a intervenção decorria em consonância com as suas necessidades e características. De acrescentar ainda que nunca se registaram faltas de qualquer um dos participantes no programa (à excepção do casal já referenciado, que viria a desistir ao final de quatro sessões).

Sem dúvida que parece encorajadora a avaliação do programa *Ser Família*, o que nos leva a crer que faz sentido a implementação da intervenção junto do grupo de controlo, situação que, a ter lugar, já não faz parte integrante do âmbito deste trabalho. Quanto aos elementos do grupo experimental, deve sublinhar-se que continuaram a beneficiar de acompanhamento ao nível do trabalho de intervenção comunitária, o que nos parece um aspecto positivo, na medida em que poderá contribuir para a manutenção de mudanças alcançadas.

Julgamos, porém, importante reflectir sobre algumas questões que, de alguma forma, possam ter interferido com os resultados encontrados neste estudo.

Uma reflexão que julgamos válida prende-se com as variáveis tomadas para análise. Neste estudo procurou-se que tais variáveis fossem relevantes para o problema em questão, e suficientemente abrangentes para o analisar da forma mais adequada. Se porventura a avaliação deste programa atendesse somente às opiniões, atitudes ou conhecimentos dos pais antes e no termo da intervenção, provavelmente confirmar-se-ia mais claramente a eficácia da mesma. Todavia, se a avaliação se centra em variáveis mais complexas, como acontece neste trabalho, tais como os estilos educativos, a gestão dos sentimentos ou a satisfação com a vida (dos pais), entre outras, seria de prever, logo à partida, que os resultados poderiam não sugerir essa eficácia de uma forma tão evidente.

Creemos que a selecção e/ou construção de instrumentos de avaliação é um outro procedimento que, em certa medida, pode interferir com os resultados de um estudo. Neste trabalho, construímos um instrumento de carácter qualitativo, designadamente uma entrevista, que complementamos com uma avaliação quantitativa, relativamente à qual nos limitamos ao leque de instrumentos aferidos para a população portuguesa nas temáticas em causa e que, refira-se, são ainda muito escassos, o que desde logo impõe restrições ao investigador. Além dessas limitações, não podemos negligenciar que as próprias condições de avaliação podem igualmente influenciar os resultados. De facto, um inquérito de auto-administração pode ser vivido de forma diferente pelos vários participantes numa investigação. No presente estudo, conforme já se referiu, optou-se por ser a própria psicóloga a registar as respostas, depois de as ler aos participantes, em virtude das características sócio-culturais destes. Todavia, ainda que não tenha ficado essa impressão, o facto é que tal situação poderá ter sido benéfica para alguns, ao passo que para outros pode ter sido sentida como um factor inibidor. O mesmo acontece na situação de entrevista, que se para determinados participantes pode ser um momento desbloqueador, para outros poderá ser sentida de modo inverso, muito embora se tenham tomado determinadas precauções nesse sentido, já anteriormente descritas. A desejabilidade social também terá contaminado algumas respostas dos indivíduos, conforme já se referiu anteriormente. Torna-se, pois, importante ter em conta que os resultados poderão, de alguma forma, ter recebido influência das especificidades dos instrumentos e das condições nas quais decorreu a avaliação.

Por outro lado, os resultados obtidos podem também ser condicionados pelo tipo de amostra e de grupos considerados na investigação. Os parâmetros estatísticos que se venham a calcular são influenciados pelo grau de homogeneidade ou heterogeneidade dos grupos nas características avaliadas. Há, pois, que cuidar deste factor de enviesamento nos estudos. Neste trabalho, esse cuidado foi tido em linha de conta, mediante a constituição aleatória dos grupos, conquanto seja difícil assegurar que dois grupos sejam de facto homogéneos à partida nas características avaliadas, se apresentam dimensões tão reduzidas, como é o caso no presente estudo.

O facto de a amostra ser muito reduzida também traz implicações a outros níveis, designadamente no que diz respeito à significância estatística de eventuais diferenças encontradas entre grupos e/ou momentos de avaliação. Com efeito, um coeficiente pode não ter significado estatístico para um pequeno grupo de sujeitos, mas o inverso pode ocorrer quando se reporta a uma amostra mais alargada, dado que quanto maior a

dimensão da amostra, maiores serão as probabilidades de encontrar diferenças de assinalar, ao passo que na comparação de dois grupos com poucos sujeitos, uma pequena diferença que se venha a observar dificilmente será significativa. Neste estudo, a escassez de diferenças significativas ou assinaláveis observadas poderá, de facto, encontrar uma explicação nas dimensões da amostra que, além do mais, por serem reduzidas exigem a utilização de testes não paramétricos, que são por si próprios menos sensíveis a possíveis diferenças.

Nicholson et al. (2002), referem ainda uma outra questão inerente ao facto de a amostra ser muito pequena, e que tem a ver com as dificuldades que tal situação acarreta em termos de possibilidades de generalização de eventuais diferenças encontradas. Todavia, também afirmam aqueles autores que em formato de pequeno grupo se trabalha de forma mais produtiva com uma população de nível sócio-económico carenciado.

Concluimos, pois, que o que pode ser uma limitação em termos metodológicos, constitui-se como uma vantagem em termos da prática de intervenção. Este dilema conduz-nos à questão levantada por Punch (1986 *citado por* Fontana & Frey, 1998), que pergunta em que medida deverá a procura de objectividade substituir o lado humano das pessoas que estudamos, afirmando o mesmo autor que a resposta a esta questão exige necessariamente bom senso e responsabilidade moral. Neste estudo a opção recaiu, efectivamente, por privilegiar a prática de intervenção e tentar, o mais possível, ir ao encontro das características e necessidades do público-alvo da mesma.

De referir ainda um outro aspecto inerente a este trabalho, que tem a ver com o facto de o processo avaliativo focar somente um tipo de resultados, neste caso relacionados com os pais, e não com a criança, a família, a relação conjugal, ou outros. É indiscutível que teria sido mais complexa e enriquecedora uma avaliação que tivesse em consideração outros contextos/alvos, o que poderá ser tomado em linha de conta em futuras investigações neste domínio.

De todo em todo, é importante ter em consideração que quaisquer que sejam as mudanças produzidas nos sujeitos que integraram o estudo, estas são necessariamente de carácter múltiplo e diverso, dado que a intervenção psicológica não opera de modo instrutivo e linear, pelo que não podemos generalizar as diferenças encontradas, mesmo aquelas que são significativas ou assinaláveis, a todos os sujeitos dentro de cada grupo, assim como também não é possível proceder a generalizações para a população de pais

em geral, em virtude de o programa ter sido construído para um público de um nível sócio-económico específico.

Em conclusão, salientamos alguns aspectos que consideramos muito positivos relativamente à implementação do programa *Ser Família*, os quais julgamos passíveis de contribuir igualmente para explicar os resultados da intervenção. Alguns desses aspectos prendem-se com questões relacionais, ao passo que outros têm a ver com serviços de apoio criados para os participantes. Assim, sublinhamos os seguintes: a opção por metodologias activas e reflexivas, que proporcionaram o envolvimento dos participantes no decorrer das sessões; o entendimento e relação recíprocos estabelecidos entre pais e psicóloga; o relacionamento positivo entre os elementos do grupo; a gratuidade do programa e a atribuição de incentivo económico; o espaço de acolhimento para as crianças; a possibilidade de usufruto de serviço de transporte; o facto de a implementação ter decorrido num contexto da comunidade, conhecido dos participantes e de fácil acesso para estes.

## Conclusão Geral

Apesar do evidente interesse que recentemente tem estado associado ao domínio da Educação Parental, não somente a nível internacional, mas inclusivamente no nosso país, verifica-se ainda uma necessidade de produção de mais investigações nesta área, concretamente de dados empíricos que nos possibilitem delinear as características dos programas que vão de encontro às necessidades dos diferentes tipos de participantes.

Além do mais, sucede com frequência que muitas das intervenções neste campo, não assumem um formato de investigação, e como tal, em muitos dos casos, a eficácia dos programas baseia-se nas afirmações de satisfação e utilidade dos participantes, e não em estudos rigorosamente controlados.

Nesse sentido, julgamos também de extrema relevância a prossecução de investigações no domínio do desenvolvimento de instrumentos de avaliação, pois constatamos que são ainda evidentes lacunas a este nível, concretamente de instrumentos aferidos ou construídos para a população portuguesa, na generalidade das áreas, mas de uma forma ainda mais notória na área da Psicologia Positiva.

No âmbito desta nova abordagem da Psicologia, é importante que tais instrumentos avaliem efectivamente os aspectos positivos, e não somente a ausência de aspectos negativos.

Só muito recentemente se começaram a dar os primeiros passos nesta nova forma de perspetivar a Psicologia, mediante o estudo de aspectos da vida como a esperança, a criatividade, a responsabilidade, a perseverança, pois até então a Psicologia tem-se centrado quase exclusivamente na compreensão da patologia.

De acordo com Seligman e Csikszentmihalyi (2000), é importante que aquela ciência reconheça a importância da compreensão e construção dos factores que conduzem ao desenvolvimento dos indivíduos, das comunidades e das sociedades.

Julgamos que no nosso país, ainda muito marcado por uma cultura de desânimo, pessimismo, sentimentos de inferiorização e falta de confiança e esperança, associada a transformações recentes na estrutura social e familiar, é inquestionável a importância da valorização pela Psicologia do estudo e compreensão das qualidades positivas do ser humano e da vida, em geral.

O contributo da Educação Parental a este nível será de extrema importância, se considerarmos que a qualidade das experiências vivenciadas na família é fundamental



para que a criança desenvolva um sentimento de confiança e de segurança em si própria e nos outros, e para que aprenda a olhar a realidade com expectativas positivas.

No presente trabalho, a Educação Parental foi perspectivada como uma possibilidade de facultar a mães e pais respostas às dificuldades com que se deparam nas suas funções educativas, ou mesmo prevenir eventuais práticas potencialmente nefastas para o desenvolvimento das suas crianças, proporcionando, de acordo com Marujo (1997), a discussão e aprendizagem de formas alternativas de comunicar e de educar, que não só promovam o desenvolvimento da criança, mas que tragam aos próprios pais um sentimento de maior bem-estar emocional.

Nesse sentido, construímos, implementamos e avaliamos um programa de intervenção, dirigido a pais de um nível sócio-económico carenciado. Os resultados encorajadores deste estudo, sobretudo ao nível da promoção, junto das figuras parentais, da auto-estima, da capacidade de regulação emocional e expressão de sentimentos positivos, bem como de atitudes de optimismo perante as dificuldades/adversidades e perante a vida/as pessoas, levam-nos a crer que ainda que as suas vivências sejam marcadas pela tensão emocional que advém de recursos limitados e de modelos de papéis de alguma forma desestruturados, é efectivamente possível ajudar mães e pais no desempenho das suas funções educativas, proporcionando-lhes, simultaneamente, sentimentos de bem-estar consigo próprios e com os outros.

Importa ainda ressaltar que estamos perante um estudo com uma componente qualitativa muito vincada. Este tipo de estudos suscita uma considerável complexidade de informação e permite uma importante partilha com os participantes, conferindo-lhe uma voz activa na construção do conhecimento (First & Way, 1995).

Todavia, desde logo se torna importante assumir também que a natureza dos dados resultantes de pesquisas qualitativas pode ser muito reflexiva, problemática e por vezes contraditória, não negligenciando a influência do investigador como autor, uma influência que é significativa, mas que nem sempre é referenciada (Dickens & Fontana, 1994; Geertz, 1988 *citados por* Fontana & Frey, 1998). Com efeito, é importante colocar em questão como manter a objectividade, e em que medida esta deve ser realmente uma meta a atingir, num estudo deste tipo.

Cremos que, no caso concreto deste estudo, a resposta a tal questão reside num equilíbrio entre a construção de uma relação de trabalho que possibilite um envolvimento próximo com os alvos, que antes de serem sujeitos, são pessoas com recursos limitados e histórias de vida atribuladas, as quais partilham em grupo,

envolvimento aquele que deverá ser equilibrado com o necessário distanciamento, que permita efectivamente analisar os dados recolhidos ao longo do trabalho de uma forma o mais possível neutra e imparcial, mantendo sempre presente o objectivo de ajudar mães e pais no desempenho das suas funções educativas, promovendo paralelamente um maior sentimento de bem-estar junto daqueles. Na implementação da intervenção em causa, a procura de tal equilíbrio foi, continuamente, uma finalidade perseguida.

Registem-se ainda implicações deste trabalho para a Psicologia Escolar. Consideramos que o programa *Ser Família* reúne condições para ser implementado numa escola, e assim contribuir para a efectivação de um diálogo produtivo e cooperante entre este contexto e a família, com os benefícios que daí possam advir quer para as crianças (no papel de filhos e de alunos), para os pais ou para os professores, permitindo, de acordo com Gonçalves (1998/1999) que aqueles dois contextos se assumam como espaços nos quais se concretiza a experiência e aprendizagem de uma democracia participativa. Saliente-se que, de uma forma muito particular, os pais que provêm de meios carenciados poderão beneficiar desta participação, especificamente ao nível da promoção da valorização dos seus contributos para o contexto escolar, do incremento das suas redes sociais de apoio e do desenvolvimento do seu papel como cidadãos (Marques, 1988, Davies, 1989 *citados por* Menezes, 1990).

Porém, o programa em causa deverá ser implementado privilegiadamente numa escola enquadrada num meio sócio-cultural carenciado, tendo em conta o público para o qual foi construída aquela intervenção. Julgamos que a opção de implementar o programa em causa noutro tipo de meio, e trabalhar somente com pais identificados como provenientes de um nível sócio-económico desfavorecido, poderia constituir-se como um factor de estigmatização para os possíveis participantes.

Em Portugal é já evidente o desenvolvimento de algumas iniciativas ao nível da Educação Parental, conquanto haja ainda, segundo cremos, um longo caminho a percorrer.

Aos psicólogos caberá, por certo, a importante tarefa de demonstrar o que pode ser feito neste âmbito, e qual o papel que podem ter nesta área de intervenção.

Concluindo, talvez um dos legados deste estudo seja o de efectivamente contribuir para moldar “uma imagem daquilo que é e pode vir a ser o psicólogo que educa para a educação” (Marujo, 1997, p. 136), evidenciando, pelo concreto, que faz sentido a intervenção em Educação Parental, quando realizada de forma sistemática, numa perspectiva preventiva e promocional, e considerando as abordagens que se enquadram

na Psicologia Positiva, para assim apoiar mães e pais numa tarefa que irá durar toda a vida, e que possivelmente é, entre todas as que possam enfrentar, a mais surpreendente.

Terminaríamos com uma alusão ao belo conto de Saint-Exupéry, *O Príncipezinho*, uma obra que, segundo cremos, é talvez uma das mais ricas em ensinamentos sobre as qualidades positivas das pessoas e da vida.

Neste conto podemos ler que “...só se vê bem com o coração. O essencial é invisível para os olhos...”. Assim a participação no programa *Ser Família* tenha contribuído para ajudar mães e pais a verem com o coração, e a sentirem os seus filhos como parte do essencial das suas vidas.

Falamos de mães e pais, cujas histórias pessoais foram, em determinados momentos, desertas de emoções, os quais se procurou apoiar, ajudando-os a encontrar lugares de esperança, por acreditarmos que “O que torna o deserto bonito é haver um poço escondido em qualquer parte...”.

## Referências bibliográficas:

- Adams, R. A., Dollahite, D. C., Gilbert, K. R., & Keim, R. E. (2001). The development and teaching of the ethical principles and guidelines for family scientists. *Family Relations*, 50(1), 41-48.
- Ainsworth, M. (1991). Attachments and other affectional bonds across the life cycle. In C. M. Parkes, J. Stevenson-Hinde & P. Marris (Eds.), *Attachment across the life cycle*. (pp. 33-51). New York: Routledge.
- Almeida, L. S., & Freire, T. (2000). *Metodologia da Investigação em Psicologia da Educação*. Braga: Psiquilíbrios.
- Anastopoulos, A. D., & Barkley, R. A. (1989). A Training Program for Parents of Children with Attention Deficit-Hyperactivity Disorder. In C. E. Schaefer & J. M. Briesmeister (Eds), *Handbook of parent training – parents as co-therapist for children’s behavior problems*. (pp. 83-104). New York: Wiley.
- Anderson, E. A., Kohler, J. K., & Letiecq, B. L. (2002). Low-income fathers and “responsible fatherhood” programs: A qualitative investigation of participants’ experiences. *Family Relations*, 51(2), 148-155.
- Azar, S. T. (1989). Training Parents of Abused Children. In C. E. Schaefer & J. M. Briesmeister (Eds), *Handbook of parent training – parents as co-therapist for children’s behavior problems*. (pp. 414-441). New York: Wiley.
- Barros, L. (1992). Estudo de um programa desenvolvimentista para mães de bebés de risco. *Psychologica*, 8, 95-111.
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monographs*, 4 (4, Pt. 2).
- Berlin, I. N., & Critchley, D. L. (1989). The Therapeutic Use of Play for Mentally Ill Children and Their Parents. In C. E. Schaefer & J. M. Briesmeister (Eds), *Handbook of parent training – parents as co-therapist for children’s behavior problems*. (pp. 248-268). New York: Wiley.

- Bernal, M. E. (1984). Consumer Issues in Parent Training. In R. F. Dangel & R. A. Polster (Eds.), *Parent Training*. (pp. 477-503). New York: The Guilford Press.
- Bijou, S. W. (1984). Parent Training. Actualizing the critical conditions of early childhood development. In R. F. Dangel & R. A. Polster (Eds.), *Parent Training*. (pp. 15-26). New York: The Guilford Press.
- Blechman, E. A. (1984). Competent Parents, Competent Children. Behavioral Objectives of Parent Training. In R. F. Dangel & R. A. Polster (Eds.), *Parent Training*. (pp. 34-66). New York: The Guilford Press.
- Blechman, E. A., Tryon, A. S., Ruff, M. H., & McEnroe, M. J. (1989). Family Skills Training and Childhood Depression. In C. E. Schaefer & J. M. Briesmeister (Eds.), *Handbook of parent training – parents as co-therapist for children's behavior problems*. (pp. 203-222). New York: Wiley.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and Loss: Vol. 1. Attachment* (2<sup>nd</sup> ed., 1982). New York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1973). *Attachment and Loss: Vol. 2. Separation, anxiety and anger*. New York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1980). *Attachment and Loss: Vol. 3. Loss, sadness and separation*. New York: Basic Books.
- Braukmann, C. J., Ramp, K. K., Tigner, D. M., & Wolf, M. M. (1984). The Teaching-Family Approach to Training Group-Home Parents. Training procedures, validation research, and outcome findings. In R. F. Dangel & R. A. Polster (Eds.), *Parent Training*. (pp. 144-161). New York: The Guilford Press.
- Breiner, J. (1989). Training Parents as Change Agents for Their Developmentally Disabled Children. In C. E. Schaefer & J. M. Briesmeister (Eds.), *Handbook of parent training – parents as co-therapist for children's behavior problems*. (pp. 269-304). New York: Wiley.

- Brems, C., Baldwin, M., & Baxter, S. (1993). Empirical evaluation of a self psychologically oriented parent education program. *Family Relations*, 42, 26-30.
- Brenner, V., Nicholson, B. C., & Fox, R. A. (1999). Evaluation of a Community-Based Parenting Program with the Parents of Young Children. *Early Child Development and Care*, 148, 1-9.
- Bretherton, I. (1991). The roots and growing points of attachment theory. In C. M. Parkes, J. Stevenson-Hinde & P. Marris (Eds.), *Attachment across the life cycle*. (pp. 9-32). New York: Routledge.
- Carvalho, A. (1998/1999). Escolas e famílias: difícil relação. *Descobrir*, nº 6, 14-15.
- Carver, C. S., & Scheier, M. F. (2002). Optimism. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of Positive Psychology*. (pp. 231-243). Oxford: University Press.
- Cataldo, M. F. (1984). Clinical Considerations in Training Parents of Children with Special Problems. In R. F. Dangel & R. A. Polster (Eds.), *Parent Training*. (pp. 329-357). New York: The Guilford Press.
- Chang, E. C. (1998). Dispositional optimism and primary and secondary appraisal of a stressor: controlling for confounding influences and relations to coping and psychological and physical adjustment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(4), 1109-1120.
- Croake, J. W. (1983). Adlerian Parent Education. *The Counseling Psychologist*, 11(3), 65-71.
- Cunningham, C. E. (1989). A Family-Systems-Oriented Training Program for Parents of Language-Delayed Children with Behavior Problems. In C. E. Schaefer & J. M. Briesmeister (Eds), *Handbook of parent training – parents as co-therapist for children's behavior problems*. (pp. 133-176). New York: Wiley.

- Dangel, R. F., & Polster, R. A. (1984). WINNING ! A Systematic Emprirical Approach to Parent Training. In R. F. Dangel & R. A. Polster (Eds.), *Parent Training*. (pp. 162-201). New York: The Guilford Press.
- Davies, M., Stankov, L., & Roberts, R. D. (1998). Emotional intelligence: In search of an elusive construct. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, 989-1015.
- Deneve, K. M., & Cooper, H. (1998). The happy personality: A meta-analysis of 137 personality traits and subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 124(2), 197-229.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (1998). Introduction. Entering the Field of Qualitative Research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Landscape of Qualitative Research. Theories and Issues*. (pp. 1-34). California: Sage Publications.
- Diener, E. (1984). Subjective Well-Being. *Psychological Bulletin*, 95(3), 542-575.
- Diener, E. (2000). Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychologist*, 55(1), 34-43.
- Diener, E., & Diener, M. (1995). Cross-cultural correlates of life satisfaction and self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68(4), 653-663.
- Diener, E., & Diener, C. (1996). Most people are happy. *Psychological Science*, 7(3), 181-185.
- Diener, E., Emmons, R., Larsen, R., & Grifflins, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment*, 49(1), 71-75.
- Diener, E., Lucas, R. E., & Oishi, S. (2002). Subjective Well-Being. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of Positive Psychology*. (pp. 63-73). Oxford: University Press.
- Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E., & Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125 (2), 276-302.

- Dinnebeil, L. A. (1999). Defining Parent Education in Early Intervention. *Topics in Early Childhood Special Education*, [www.findarticles.com](http://www.findarticles.com).
- Dodge, K. A., Pettit, G. S., & Bates, J.E. (1994). Socialization Mediators of the Relation between Socioeconomic Status and Child Conduct Problems. *Child Development*, 65, 649-665.
- Dore, M. M., & Lee, J. M. (1999). The role of parent training with abusive and neglectful parents. *Family Relations*, 48(3), 313-325.
- Douglas, J. (1989). Training Parents to Manage Their Child's Sleep Problem. In C. E. Schaefer & J. M. Briesmeister (Eds), *Handbook of parent training – parents as co-therapist for children's behavior problems*. (pp. 13-37). New York: Wiley.
- Drotar, D., Wilson F., & Sturm, L. (1989) Parent Intervention in Failure-to-Thrive. In C. E. Schaefer & J. M. Briesmeister (Eds), *Handbook of parent training – parents as co-therapist for children's behavior problems*. (pp. 364-391). New York: Wiley.
- Dumka, L. E., Roosa, M. W., Michaels, M. L., & Suh, K. W. (1995). Using research and theory to develop prevention programs for high risk families. *Family Relations*, 44(1), <http://proquest.umi.com/pqdweb?RQT=341>.
- Estrela, M. T., & Villas-Boas, M. A. (1997). A relação pais e escola – reflexões sobre uma experiência. In H. Marchand & H. R. Pinto (Eds.), *Família: Contributos da Psicologia e das Ciências da Educação*. (pp. 103-116). Lisboa: Educa.
- Eyberg, S., & Boggs, S. R. (1989). Parent Training for Oppositional-Defiant Preschoolers. In C. E. Schaefer & J. M. Briesmeister (Eds), *Handbook of parent training – parents as co-therapist for children's behavior problems*. (pp. 105-132). New York: Wiley.
- Feist, G. J., Bodner, T. E., Jacobs, J. F., Miles, M. & Tan, V. (1995). Integrating Top-Down and Bottom-Up Structural Models of Subjective Well-Being: A Longitudinal Investigation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68(1), 138-150.



- Fine, M. J. (1980). The parent education movement: an introduction. In M. J. Fine (Ed.), *Handbook on parent education*. New York: Academic Press.
- Fine, M. J. (1989). Preface. In M. J. Fine (Ed.), *The Second Handbook on Parent Education – Contemporary Perspectives*. California: Academic Press, Inc.
- Fine, M. J., & Henry, S. A. (1989). Professional issues in parent education. In M. J. Fine (Ed.), *The Second Handbook on Parent Education – Contemporary Perspectives*. (pp. 3-20). California: Academic Press, Inc.
- First, J. A., & Way, W. L. (1995). Parent Education outcomes: Insights into transformative learning. *Family Relations*, 44, 104-109.
- Fontana, A., & Frey, J. H. (1998). Interviewing. The Art of Science. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Collecting and Interpreting Qualitative Materials*. (pp. 47-78). California: Sage Publications.
- Gamson, B., Hornstein, H., & Borden, B. (1989). Adler-Dreikurs Parent Study Group Leadership Training. In M. J. Fine (Ed.), *The Second Handbook on Parent Education – Contemporary Perspectives*. (pp. 279-304). California: Academic Press, Inc.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: the theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Ginsberg, B. G. (1989). Training Parents as Therapeutic Agents with Foster/Adoptive Children Using the Filial Approach. In C. E. Schaefer & J. M. Briesmeister (Eds.), *Handbook of parent training – parents as co-therapist for children's behavior problems*. (pp. 442-478). New York: Wiley.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books.
- Gonçalves, C. M. (1998/1999). Educação Familiar e Parental. *Descobrir*, nº 6, 4-5.
- Gonçalves, M., Pinto, H., & Araújo, M. S. (1998). Perturbações de ansiedade em crianças: uma experiência com um grupo de pais. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 3, 327-352.

- Goodyear, R. K., & Rubovits, J. J. (1982). Parent-Education: A Model for Low-Income Parents. *The Personnel and Guidance Journal*, March, 409-412.
- Gordon, T. (1970). *Parent Effectiveness Training. The tested new way to raise responsible children*. New York: Peter H. Wyden, Inc.
- Hall, M. C. (1984). Responsive Parenting. A large-scale training program for school districts, hospitals and mental health centers. In R. F. Dangel & R. A. Polster (Eds.), *Parent Training*. (pp. 67-92). New York: The Guilford Press.
- Hart, L. (1990). *The winning family: increasing self-esteem in your children and yourself*. Oakland, C. A.: LifeSkills Press.
- Honig, A. S. (2000). Raising Happy Achieving Children in the New Millenium. *Early Child Development and Care*, 163, 79-106.
- Hudson, D. B. (2000). Depression, self-esteem, loneliness and social support among adolescent mothers participating in the New Parents Project. *Adolescence*, [www.findarticles.com](http://www.findarticles.com).
- Iwaniec, D. (1997). Evaluating parent training for emotionally abusive and neglectful parents: Comparing individual versus individual and group intervention. *Research on Social Work Practice*, 7(3), 329-349.
- Jalongo, M. R. (2002). Parent education. In *World Book Encyclopedia*. [www.elibrary.com/education](http://www.elibrary.com/education)
- Jernberg, A. M. (1989). Training Parents of Failure-to-Attach Children. In C. E. Schaefer & J. M. Briesmeister (Eds), *Handbook of parent training – parents as co-therapist for children’s behavior problems*. (pp. 392-413). New York: Wiley.
- Kazdin, A. E., Siegel, T. C., & Bass, D. (1992). Cognitive Problem-Solving Skills Training and Parent Management Training in the Treatment of Antisocial Behavior in Children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 60(5), 733-747.

- Kazdin, A. E. (2000). Parent Management Training. In *Encyclopedia of Psychology*. Vol. 6. (pp. 61-63). Oxford: American Psychological Association.
- Koegel, R. L., Schreibman, L., Johnson, J., O'Neill, R. E., & Dunlap, G. (1984). Collateral effects of parent training on families with autistic children. In R. F. Dangel & R. A. Polster (Eds.), *Parent Training*. (pp. 358-378). New York: The Guilford Press.
- Koegel, R. L., Symon, J. B., & Koegel, L. K. (2002). Parent education for families of children living in geographically distant areas. *Family Relations*, 4(2).
- Lamb, M. (1976). (Ed.) *The role of the father in child development*. New York: John Wiley & Sons.
- Lerner, J. V., & Castellino, D. R. (2000). Parent-child relationship in childhood. Parent Management Training. In *Encyclopedia of Psychology*. Vol. 6. (pp. 46-50). Oxford: American Psychological Association.
- Levine, F. M., & Ramirez, R. (1989). Contingent Negative Practice as a Home-Based Treatment of Tics and Stuttering. In C. E. Schaefer & J. M. Briesmeister (Eds.), *Handbook of parent training – parents as co-therapist for children's behavior problems*. (pp. 38-59). New York: Wiley.
- Lucas, R. E., Diener, E. & Suh, E. M. (1996). Discriminant validity of well-being measures. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71(3), 616-628.
- Lutzker, J. R. (1984). Project 12-Ways. Treating Child Abuse and Neglect from an Ecobehavioral Perspective. In R. F. Dangel & R. A. Polster (Eds.), *Parent Training*. (pp. 260-297). New York: The Guilford Press.
- Machado, M., & Morgado, R. B. (1992). A Educação Parental: Delineamentos para uma Intervenção. *Análise Psicológica*, 1(X), 43-49.
- Mahoney, G. (1999). Parent Education in Early Intervention: A Call for a Renewed Focus. *Topics in Early Childhood Special Education*, [www.findarticles.com](http://www.findarticles.com).
- Marcus, L. M., & Schopler, E. (1989). Parents as Co-Therapists with Autistic Children. In C. E. Schaefer & J. M. Briesmeister (Eds.), *Handbook of parent*

- training – parents as co-therapist for children's behavior problems.* (pp. 337-360). New York: Wiley.
- Marujo, H. A. (1997). As práticas parentais e o desenvolvimento sócio-emocional: propostas para uma optimização de recursos e de resultados. In H. Marchand & H. R. Pinto (Eds.), *Família: Contributos da Psicologia e das Ciências da Educação*. (pp. 129-141). Lisboa: Educa.
  - Marujo, H. A. (1998). *De pais para filhos: formas de educar para a felicidade*. Lisboa: Direcção Geral de Acção Social.
  - Marujo, H. A., & Neto, L. M. (2000). Educating for optimism: new attitudes towards the self, the culture and the relationships. *I Actas del IX Congreso INFAD 2000, Infancia Y Adolescencia, la perspectiva de la educaion en el siglo que empieza. Vol. 1.* (pp. 502-505). Cadiz: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
  - Matthews, J. M., & Hudson, A. M. (2001). Guidelines for evaluating parent training programs. *Family Relations*, 50(1), 77-86.
  - McMahon, R. J., & Forehand, R. (1984). Parent Training for the Noncompliant Child. Treatment Outcome, Generalization, and Adjunctive Therapy Procedures. In R. F. Dangel & R. A. Polster (Eds.), *Parent Training*. (pp. 298-328). New York: The Guilford Press.
  - Medway, F. J. (1989). Measuring the Effectiveness of Parent Education. In M. J. Fine (Ed.), *The Second Handbook on Parent Education – Contemporary Perspectives*. (pp. 237-256). California: Academic Press, Inc.
  - Menezes, I. (1990). Desenvolvimento no Contexto Familiar. In B. P. Campos (Coord.), *Psicologia do Desenvolvimento e Educação de Jovens*. (pp. 51-91). Lisboa: Universidade Aberta.
  - Menezes, I. (1999). *Desenvolvimento Psicológico na Formação Pessoal e Social*. Porto: Edições Asa.

- Meyers, S. A. (1993). Adapting parent education programs to meet the needs of fathers – an ecological perspective. *Family Relations*, 42, 447-452.
- Mikulas, W. L., & Coffman, M. F. (1989). Home-Based Treatment of Children's Fear of the Dark. In C. E. Schaefer & J. M. Briesmeister (Eds), *Handbook of parent training – parents as co-therapist for children's behavior problems*. (pp. 179-202). New York: Wiley.
- Mullis, F. (1999). Active Parenting: An Evaluation of Two Adlerian Parent Education Programs, *Journal of Individual Psychology*, 55(2). [www.activeparenting.com/rescr\\_ATT.htm](http://www.activeparenting.com/rescr_ATT.htm)
- Nelson, W. P., & Levant, R. F. (1991). An evaluation of a skills training program for parents in stepfamilies. *Family Relations*, 40, 291-296.
- Neto, F. (1999). Satisfação com a vida e características da personalidade. *Psychologica*, 22, 55-70.
- Nicholson, B., Anderson, M., Fox, R., & Brenner, V. (2002). One Family at a time: a prevention program for at-risk parents. *Journal of Counseling and Development*, 80(3), 362-371.
- Noller, P., & Taylor, R. (1989). Parent education and family relations. *Family Relations*, 38, 196-200.
- Oliveira, J. H. B. (1998). Optimismo: teoria e avaliação (proposta de uma nova escala). *Psicologia, Educação e Cultura*, II(2), 295-307.
- Parke, R. D. (1982). *Ser Pai*. (Título original: *Fathering*; Trad.: Eugénio Cavalheiro). Lisboa: Publicações D. Quixote (Obra original publicada em 1981).
- Peterson, C. (2000). The future of optimism. *American Psychologist*, 55, 44-55.
- Peterson, C., & Steen, T. (2002). Optimistic Explanatory Style. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of Positive Psychology*. (pp. 244-256). Oxford: University Press.

- Pinkston, E. M. (1984). Individualized behavioral intervention for home and school. In R. F. Dangel & R. A. Polster (Eds.), *Parent Training*. (pp. 202-238). New York: The Guilford Press.
- Pinto, A. C. (1990). *Metodologia da Investigação Psicológica*. Porto: Edições Jornal de Psicologia.
- Polster, R. A., & Dangel, R. F. (1984). Behavioral parent training: Where it came from and where it's at. In R. F. Dangel & R. A. Polster (Eds.), *Parent Training*. (pp. 1- 13). New York: The Guilford Press.
- Popkin, M. H. (1989). Active Parenting: A Video-Based Program. In M. J. Fine (Ed.), *The Second Handbook on Parent Education – Contemporary Perspectives*. (pp. 77-98). California: Academic Press, Inc.
- Pourtois, J. P., Desmet, H., & Barras, C. (1994). Educação Familiar e Parental. *Inovação*, 7, 289-305.
- Powell, D. R. (1988). Emerging Directions in Parent-Child Early Intervention. In D. R. Powell & I. E. Sigel (Eds.), *Parent Education as Early Childhood Intervention: Emerging Directions in Theory, Research and Practice. Annual Advances in Applied Developmental Psychology, Volume 3*. (pp. 1-22). New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Powell, D. R. (1998). Issues in Evaluating Parenting Curricula. *Parenthood in America*.
- Punch, M. (1998). Politics and Ethics in Qualitative Research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.). *The Landscape of Qualitative Research. Theories and Issues*. (pp. 156-184). California: Sage Publications.
- Relvas, A. P., & Alarcão, M. (2002). (Coords.), *Novas Formas de Família*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Riley, A. W., Parrish, J. M., & Cataldo, M. F. (1989). Training Parents to Meet the Needs of Children with Medical or Physical Handicaps. In C. E. Schaefer & J.

- M. Briesmeister (Eds.), *Handbook of parent training – parents as co-therapist for children's behavior problems*. (pp. 305-336). New York: Wiley.
- Roberts, M. C., Brown, K. J., Johnson, R. J., & Reinke, J. (2002). Positive Psychology for Children. Development, Prevention and Promotion. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of Positive Psychology*. (pp. 663-675). Oxford: University Press.
  - Rogers, C. (1951). *Client-Centered Therapy*. Boston: Houghton Mifflin.
  - Rogers, C. (1963). *On becoming a person*. Boston: Houghton Mifflin.
  - Rotto, P. C., & Kratochwill, T. (1994). Behavioral consultation with parents: using competency-based training to modify child noncompliance. *School Psychology Review*, 23(4), 669-693.
  - Salovey, P., Mayer, J. D., & Caruso, D. (2002). The Positive Psychology of Emotional Intelligence. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.). *Handbook of Positive Psychology*. Oxford: University Press.
  - Sarason, B. R., Sarason I. G., & Pierce, G. R. (Eds.) (1990). *Social support: an interactional view*. New York: Wiley.
  - Schaefer, C. E., & Briesmeister, J. M. (Eds.). (1989). *Handbook of parent training. Parents as co-therapist for children's behavior problems*. New York: Wiley.
  - Scheier, M. F., & Carver, C. S. (1992). Effects of Optimism on Psychological and Physical Well-Being: Theoretical Overview and Empirical Update. *Cognitive Therapy and Research*, 16(2), 201-228.
  - Scheier, M. F., Carver, C. S., & Bridges, M. W. (1994). Distinguishing optimism from neuroticism (and trait anxiety, self-mastery and self-esteem): A reevaluation of the Life Orientation Test. *Journal of Personality and Social Psychology*, 67, 1063-1078.
  - Seligman, M. E. P. (1991). *Learned Optimism: How to change your mind and your life*. New York: Pocket Books.

- Seligman, M. E. P. (1998). Building human strength: psychology's forgotten mission. *American Psychological Association*, 29(1).
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology: An Introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14.
- Sells, S. P., Smith, T. E., & Sprenkle, D. H. (1995). Integrating Qualitative and Quantitative Research Methods: a Research Model. *Family Process*, 34, June, 199-218.
- Shearer, D. E., & Loftin, C. R. (1984). The Portage Project. Teaching parents to teach their preschool children in the home. In R. F. Dangel & R. A. Polster (Eds.), *Parent Training*. (pp. 93-126). New York: The Guilford Press.
- Simões, A. (1992a). Ulterior Validação de uma Escala de Satisfação com a Vida (SWLS). *Revista Portuguesa de Pedagogia*, ano XXVI, nº 3, 503-515.
- Simões, A. (1992b). Desenvolvimento do conceito de si escolar, em adultos analfabetos: um estudo longitudinal. *Revista Portuguesa de Psicologia*, 28, 227-247.
- Simões, A., Ferreira, J. A., Lima, M. P., Pinheiro, M. R., Vieira, C. M., Matos, A. P., & Oliveira, A. L. (2000). O bem-estar subjectivo: estado actual dos conhecimentos. *Psicologia, Educação e Cultura*, IV(2), 243-279.
- Simões, M. R., Gonçalves, M. M., & Almeida, L. S. (Eds.). (1999). *Testes e provas psicológicas em Portugal (Vol. 2)*. Braga: APPORT/SHO.
- Soares, I. (1996). Vinculação: questões teóricas, investigação e implicações clínicas. *Revista Portuguesa de Pedopsiquiatria*, 11, 35-71.
- Soares, I. (2000). Psicopatologia do Desenvolvimento e contexto familiar: Teoria e investigação das relações de vinculação. In I. Soares (Coord.), *Psicopatologia do Desenvolvimento: Trajectórias (in)Adaptativas ao longo da Vida*. (pp. 381-434). Coimbra: Quarteto Editora.



- Suh, E., Diener, E., & Fujita, F. (1996). Events and Subjective Well-Being: Only Recent Events Matter. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(5), 1091-1102.
- Symon, J. B. (2001). Parent education for autism: Issues in providing services at a distance. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 3(3).
- Thomas, R. (1996). Reflective dialogue parent education design: Focus on parent development. *Family Relations*, 45(2), 189-200.
- Thompson, R. W., Grow, C. R., Ruma, P. R., Daly, D. L., & Burke, R. V. (1993). Evaluation of a practical parenting program with middle- and low-income families. *Family Relations*, 42, 21-25.
- Toumbourou, J. W., Blyth, A., Bamberg, J., & Forer, D. (2001). Early Impact of the BEST Intervention for Parents Stressed by Adolescent Substance Abuse. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 11, 291-304.
- Vale, D., & Costa, M. E. (1994/1995). Consulta Psicológica Parental para Problemas de Comportamento: Estudo de Casos. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 10/11, 79-104.
- Wagner, M., Spiker, D., & Linn, M. I. (2002). The effectiveness of the parents as teachers program with low-income parents and children. *Topics in Early Childhood Special Education*, 22(2), [www.findarticles.com](http://www.findarticles.com).
- Webster-Stratton, C. (1994). Advancing videotape parent training: a comparison study. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 62(3), 583-593.
- Webster-Stratton, C. (1998). Preventing Conduct Problems in Head Start Children: Strengthening Parenting Competencies. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 66(5), 715-730.
- Webster-Stratton, C., & Herbert, M. (1993). "What really happens in parent training?". *Behavior Modification*, 17(4), 407-456.
- Webster-Stratton, C., & Herbert, M. (1994). *Troubled Families – Problem Children. Working with parents: a collaborative process*. Chichester: Wiley.

- Wolfe, R. B., & Haddy, L. (2001). A qualitative examination of parents' experiences in parent education groups. *Early Child Development and Care*, 167, 77-87.
- Yule, W. (1989). Parent Involvement in the Treatment of the School Phobic Child. In C. E. Schaefer & J. M. Briesmeister (Eds), *Handbook of parent training – parents as co-therapist for children's behavior problems*. (pp. 223-244). New York: Wiley.

## Referências bibliográficas para a construção dos materiais do programa:

- Biddulph, S. (2001). *O Segredo das Crianças Felizes*. (Título original: *The Secret of Happy Children*.; Trad.: I. Pedrome). Queluz: Alda Editores. (Obra original publicada em 1984).
- *Calendário Família-Escola para o Ensino Básico, 1999-2000*. Ideia Original da Ouders & Co – Associação de Pais Cristãos da Holanda, realizada pela Fundação Pro Dignitate com o apoio do Ministério da Educação de Portugal.
- Elias, M. J., Friedlander, B. S., & Tobias, S. E. (1999). *Emotionally Intelligent Parenting: how to raise a self-disciplined, responsible, socially skilled child*. New York: Harmony Books.
- Filliozat, I. (2001). *No coração das emoções das crianças. Compreender a sua linguagem, risos e choros*. (Título original: *Au coeur des émotions de l'enfant. Comprendre son langage, ses rires et ses pleurs*.; Trad.: Editora Pergaminho). Cascais : Editora Pergaminho. (Obra original publicada em 1999).
- Hart, L. (1990). *The Winning Family. Increasing self-esteem in your children and yourself*. Oakland: LifeSkills Press.
- Kirkman, R., & Scott, J. (2001). *Baby Blues: Isto vai ser pior do que pensávamos, Vol. I*. Lisboa: Bizâncio.
- Korb-Khalsa, K. L., Azok, S. D., & Leutenberg, E. A. (1992). *Seals+Plus. Self-Esteem and Life Skills*. Ohio: Wellness Reproductions.
- Marujo, H. A. (1996-1999). Programa para o desenvolvimento de competências de parentalidade. In A. L. Silva, H. A. Marujo & L. Bizarro, *Programa para o desenvolvimento da auto-estima e do bem-estar social em jovens, professores e pais*. (Versão experimental). Lisboa: Junta Nacional de Investigação Científica/Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- Marujo, H. A., Neto, L. M., & Perloiro, M. F. (1999). *Educar para o Optimismo*. Lisboa: Editorial Presença.

- Matthews, A. (1988). *Being Happy! A Handbook to Greater Confidence and Security*. Singapore: Media Masters.
- Pombo, A. , Moura, H., Crawford, M., & Nascimento, S. (1997). Promoção da auto-estima. A pessoa segura de si mesma nasce ou faz-se? – Programa de orientação. Lisboa: IEFP.
- Tamaro, S. (1995). *Vai Aonde te Leva o Coração*. (Título original: *Va' Dove Ti Porta Il Cuore*, Trad.: M. J. V. Figueiredo). Lisboa: Editorial Presença. (Obra original publicada em 1994).
- Townsend, J. (1996). *The Trainer's Pocketbook*. (8th Edition). Alresford: Management Pocketbooks.